3 1761 07285523 2

Gaupp, Robert Eugen
Psykhologiia dytyny

BF
721
G38
1922
c.1
ROBA

Digitized by the Internet Archive
in 2010 with funding from
University of Toronto

http://www.archive.org/details/psykhologiiadyty00gaup

238

т. 267. 50с

РОБЕРТ ГАВП

ПСИХОЛОГІЯ ДИТИНИ

ДЕРЖАВНЕ ВИДАВНИЦТВО УКРАЇНИ

Presented to the

LIBRARY *of the*

UNIVERSITY OF TORONTO

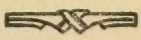
by

Peter Krawchuk

Роберт Гавп
проф. Тюбінгенського університету

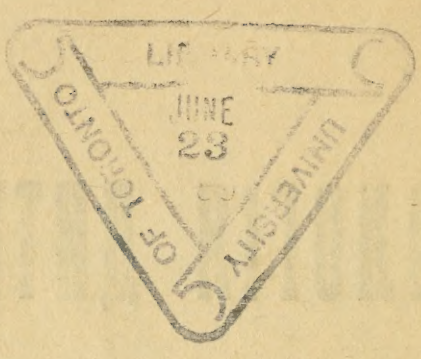
ПСИХОЛОГІЯ ДИТИНИ

Переклав з німецької мови
Л. І. Колесниченко



ДЕРЖАВНЕ ВИДАВНИЦТВО УКРАЇНИ
ХАРКІВ—1922

136.7
Г 121



Зам. № 202—68 15.000 прим. Д.В.Ц

№ 207

Присвячується
матері моіх дітей

Передмова

У Гейдельберзі у серпні 1904 року я прочитав на вокаційних курсах німецьких учителів та вчительок вісім лекцій на обібрані теми по психології дитини. Книговидавництво Б. Г. Тайбнера висловило після цього побажання видати оці мої науково-популярні лекції з метою їхнього роспоширення по-між ширших кол; побажання це збіглося в подібним до цього проханням, що висловила мені слухачі. Тоді я й вирішив, не будучи, меж иншим, психологом по здатності, на видання цієї книжки, що, конче, доволі відріжняється по суті від попередніх лекцій, і по зовнішнім обставинам була закінченою далеко пізніше, ніж я наперед розрахував.

Наука про дитячу душу є ще нова, мало розроблена частина психології.

Систематичний виклад предмету досі ще є неможливий. Практична ціль, що я стежу моїми лекціями і цією книгою вимагала де-якого відомого вибіру матеріялу. З одного боку, те, що при чисто-теоретичному досліджуванні мало б більше значіння (наприклад, походження сприняття просторони, коло уявлень у ріжні віки дитини й т. д.) у даній праці ледве зачеплено; з другого боку, те, що для фаховця психолога являється менш важним, висунуте на передній плані.

По чисто педагогичним питанням, що мені як лікарю, менш знайомі, я спирався, оскільки мені приходилося торкатися цих питань, на авторитет инших. Я весь час мав на увазі загальноприступність викладу, але разом з тим дбав не затьмарити де-які труднощі предмету. Таким чином я надіятимуся залишитися зрозумілим і не фаховцям, тим більш, що чисто теоретичні обміркування я по можливості скоротив.

Роберт Гавп.

Тюбінґен, осінь 1907 р.

Вступ.

Під **психологією дитини** (вченням про душу дитини, історією розвитку душі, психогенезом) розуміють науку про психичний розвиток людини, починаючи з народження й кінчаючи дитинством. Вона входить частиною у „науку про дитину“ або „Педологію“. Коли лічити дитиною кожну людину до наступу її полової достиглости, то час дитячої психології вміститься чоловічого віку перші 14—17 років.

Історичний розвиток цієї молодої науки йшов таким чином, що не всі зрізи цього періоду в однаковім ступіні ставали предметом наукового досліджування. Дослідувателі-медики зацікавлювалися насамперед новонародженим і дитиною перших місяців і років життя; психологи експериментатора, а особливо педагоги, що за-для них психологія зробилася найважнішою допомогаючою дисципліною, звісно, звернулися насамперед до аналізу психичних особливостів дитини шкільного віку; мовознавці працювали над періодом розвитку мови (слова), зокрема, починаючи в кінця першого року й кінчаючи третім роком життя. За останні 10 років психологія дитини шкільного віку стала зокрема розроблятися після того, як виявилося, що емпірична психологія дійсно може дати серіозну допомогу педагогіці.

Перше завдання психології дитини полягає у тому, аби зібрати строго повірений матеріял, що торкається душевних властивостів дитини в ріжні роки його життя. Зокрема важно й цікаво при цьому, конче, виявити момент виникнення психичного життя у дитини й ту послідовність, що нею розвиваються окремі її здатности.

Психогенезу, як допомагаючій дисципліні, належить усталити, як можна певніш **відріжнення**, що властиві кожному окремому вікові; завдання його, як пояснюючої дисципліни, полягає в тому, аби пояснити складні психологичні стани, виходячи з більш простих процесів. Одна „еволюційна психологія починала також розвивати питання—а чи не можна, виходячи від даних розвитку психичного життя окремої людини, зробити висновки відносно розвитку всієї людности. Наслідком такої постановки питання було те, що „еволюційна психологія“ дійшла до стичности зі психологією народів і звернулася до досліджування відношення пове онтогенезом (розвитком індивідуума) та філогенезом (розвитком виду) „Психична еволюція всієї людности повторюється у дитини в скороченому чині“ (Прейер—Preyer).

Частина перша.

Психологія дитини молодшого віку.

До історії психології дитини.

Попередні уваги: Гарний огляд історичного розвитку психології дитини читач знайде у Stimpfel'я: Stand der Kinderpsychologie in Europa und Amerika. Zeitschr. für pädogogische Psychologie. Band I, S. 344 ff; потім у A. Y. Schreuder'a Warum und wozu betreibt man Kinderstundium? Zangesalca, 1903. (H. Beyer und Söhne) S. 34 ff..

Лише в досить недавнього часу ми маємо право говорити про психологію дитини, як про наукову дисципліну.

Русо (Rousseau) у свій час був досить правим, коли казав: „Ми не знаємо дітей" Доки спекулятивний напрямок мав у психології центральне місце, доки вчені мучилися над проблемою „про суть душі", дотя була відсутньою й необхідна умова успіхової психології дитини, як наукової дисципліни, а саме: ретельне та систематичне спостереження над душевним життям дітей. Вивчання дитячих особистостів носило дилетантський відбиток чисто аматорського заняття. Книжка Тідемана (Tiedemann): „Beabachtungen über die Entwickelung der Seelenfähigkeiten bei Kiedern (1787) була майже єдиною спробою зібрати необхідний для досконального знання дитячої душі матеріял чисто-досвідним шляхом (шляхом спостережень над його сином). Те ж саме відноситься й до праці Лобіша (Loebich'a): „Entwickelungsgeschichte der Seele des Kindes", (1851) і до книжки Сігізмунда (Sigismund): „Kind unb Welt" (1856). Біографічні та автобіографічні оповідання про дитинство, що у XVIII і XIX сторіччях мали один час великий успіх, знайомили, правда, з де-якими цікавими характерними обремостями, але здебільшого не могли служити надійним (певним) руководством до ознайомлення з маловідомою галуззю дитячої психології, і ставовилися вповні непридатними, як раз там, де молода наука ось як чекала пояснення, а саме-то в питаннях про розвиток душевних процесів на протязі перших років життя.

Вимагалося наближення психології до фізіології і взагалі до природничих методів індуктивного досліджування, особливо вимагалися творчі впливи ідеї еволюції, раніш, ніж психологія дитини спромоглася стати дійсно науковою дисципліною. Фізіологи та лікарі звернули тоді свою увагу на життя немовлятки й почали експериментувати над ним з метою найближчого ознайомлення з функціонуванням його органів почувань і характером його рухів; вони почали вичучувати порядок, що по ньому виникають окремішні здатності і зібрали таким чином той фактичний матеріял, що обоснував усю еволюційну психологію.

З того часу, як видатний лікар Кусмавль (Kussmaul) у 1859 році вперше виступив зі власними „Дослідуваннями над душевним життям новонародженого" (Untersuchungen über das Seelenleben neugeborenen Menchen), ця психологія дитини фізіологичного напрямку повсілі все розвивнювалася далі, завдяки працям багатьох вчених. Ч. Дарвин (Ch. Darwin) у 1877 році зробив де-кілька оповіщень, що стикалися з розвитком його сина (A biographical of an infant, Mind 1877). Книжка Прейера, що вийшла у 1881 р, (Die Seele des Kindes. Beobachtungen über die geistige Entwikelung des Menchen in den

ersten Lebensjahren) була першим систематичним викладом психо-фізіологічних даних науки про дитячу душу, оскільки вони були добуті способом планомірного експерименту. Тільки, ведучи, на зразок Сігізмунда, денник сина з дня його народження до кінця 3 го року його життя, і помічаючи усі одержані у дитячій кімнаті дані, спромігся Прейер вперше дати де-що більше, ніж тільки що цікаві окремості, ніж просто випадкові спостереження та геніяльні гіпотези. Таким шляхом став він дійсним фундатором „психогенезу", як названо ним колись в лекції 1880 року дитячу психологію.

Вплив еволюційного напряму, що з часом все збільшувався і збільшувався, на анатомію біологію й так звані гуманітарні науки відбився вдячно й на психології. Все ширше розповсюджувалося переконання, що все, що робиться не лише у матеріяльному світі, але й у житті особи й держави, буде значно глибше сприйнятим і краще ствердженим, коли почати досліджувати і вчити увесь хід його розвитку. Таким чином Балдвин (Baldwin) з явився лише виразником духу часу, коли у власній книзі (Die Entwickelung des Geistes beim Kinde und bei der Rosse), він проводить ідеї, що яскраво нагадують погляди Дарвина та Гекеля.

Прикладаючи до психогенезу основний біогенетичний закон (Гекеля), Балдвин, безумовно, сприяв тому, що молода наука, дитяча психологія, почала вигравати в розумінні її загального значіння.

Він вчить, що психичний розвиток дитини є ніщо инше, як скорочене повторювання психичного розвитку людности; це спричинилося до того, що галузь, де раніш занадто мало працювали, привабила до себе увагу широких вчених верств.

Але була ще й друга обставина, що викликала цікавість до дитячої психології і привабила до неї працюючі сили. Наукова психологія, зав'язки Фехнеру та Вундту, а також працям багатьох фізіологів фаховців по органах почувань почала систематично проникатися духом природознавства; вона виробила нові методи досліджування й вивчення, і що особливо важно, почала бути експериментальною (досвідною наукою). Цей напрям мусив був особливо вдячно відбитися на дитячій психології, де предмет вивчення пізнається не стільки через самоспостереження, скільки через спостереження поведінку дитини при ріжних умовах, себ-то при таких умовах, що найкращим чином можуть бути здійснені й втілені при плановому досвіді. І дійсно, за останні дванадцять років досвідний спосіб досліджування найшов найближчий приклад у еволюційній психології і по цей час рахується само собою зрозумілим, що дитяча психологія будується, головним чином, на досвідних підвалинах.

Чим більш педагогіка звільнялася від пут взагалі мало плодотворної гербатовської психології, тим більш помічалася потреба шукати для неї психологичного обґрунтування (право на існування й навіть необхідність його всіми визнавалася) не у теоретично-психологичних спекуляціях, а у досвідній психології.

Коли педагог виховує дитину, то знайомиться зі шляхом розвитку її виключно шляхом досвіду; відціля виходило, що належить творити емпіричну психологію дитини, особливо дитини шкільного віку, що була б провідним способом для педагогіки. Розповсюдження цього погляду привабило до розробки й вирішення питань по дитячій психології широкі педагогичні верстви, особливо ж воно сприяло придбанню учителями психологичних способів дослідування, що були перенятi з природознавства.

Тут мала місце й инша обставина; в кінці XIX століття збудився інтерес до індивідуальнопсихологичних питань.

Чим більш психологія становилася емпіричною наукою, тим яскравіш виявлялася потреба ознайомитися не лише з законами й формами душевного буття взагалі, але і з індивідуальними психичними окремостями. Дослідувачі почали цікавитися відріжненням нахилів і здатностів у людини вони підняли питання про типи споглядання (Auschanugstypen), типи пам'яти, характерологію й т. д. і ведучи втомну, кропотливу працю набрели поволі й тут на засоби й шляхи, аби внести у ріжноманітність одержаних даних порядок і систему, себ-то винайти наукову точку погляду. Зрозуміло що ця нова гілка психології—диференційна психологія, як назвав її В. Штерн (Stern) у одній власній досить гарній книзі *), зі самого початку прийшла у тісне стичення з дитячою психологією. Цього вимагав не лише сам предмет, але і практичні інтереси.

Учительськими колами, з одного боку, та лікарями—з другого, було внесено в оцю нову галузь остільки нових фактів та окремих досвідних даних, що чекали наукового вивчення та оцінки, що було цілком зрозумілим те, коли протягом останніх 10 років не лише психологи-фаховці, Штумпф (Stumpf), Амент (Ament), Штерн, але й педагоги, невропатологи та психопатологи, з бажанням взялися об'єднувати диференційну психологію з еволюційною, а також досить часто і зі психопатологією, прагнути утворити нову галузь знання—дитячу психологію. Чим частіш нова психологія торкалася вивчення ненормальних дітей, недоумкуватих та виродків вихованців шкіл та виховуючих інституцій, тим більш ширилася галузь дитячої психології, тим нечисленно збільшувалося її проблем, тим більш робилося коло осіб, що працювали над їх розвязанням.

Згадаємо, нарешті, коротко про те, що, завдяки успіхам мовознавства, питання про взаємовідношення мови и мислення у дитини, про розвиток їх у дитячому віці, було дуже посунуте вперед, так що „непорозуміння про дитячу мову" стало майже найпервішою проблемою дитячої психології. Боротьбу по-між „нативізмом" та „емпіризмом", як двома ріжними способами пояснення походження мови у дитини, особливо наочно описав Амент; його талановитим працям обов'язані ми освітленням де-яких боків питань, хоч ще й не остаточним. Він же вказав і на те, що дитяча мова не є предметом виключно однієї дитячої психології, а часткою (наприклад, досліджуванням ріжноманітностів у мові) є предмет окремої науки—науки про дитячу мову.

Вже цей короткий історичний огляд показує нам, що завдання й цілі дитячої психології досить ріжноманітні й у більшості випадків ведуть до питань практичного значіння.

У дальнішому ми будемо торкатися слідуючих даних, що одержуються за поміччю доскональних способів. Перше місце займає загальна закономірність у часі виникнення психичних процесів і в порядкові слідування їх один за одним. В межах психології „нормальне" припадає на середньо-імовірне. Через що усі відріжнення, що спостерегаються поміж окремими людьми, усі відхилення від середньої норми, усі природні вдачі, типичні окремості і хворобні явища, як з теоретичного, так і з практичного боку, являються не менш важними об'єктами досліджування, і їхнього вивчення уперто вимагається самим життям.

Рядом з викладом фактичних даних буде обговорюватися їхнє значіння для загальної психології. Як, з одного боку, психогенез позичає у неї методику й основну точку погляду, з другого боку, він дає їй немало цінного матеріялу для утворення загальної дисципліни—психології.

---

*) Uber Psychologie der individuellen Differenzen. Lpz 1900 і A. Barth.

Методи досліджування дитячої психології.

Основою усякої психології є безпосередній унутрішній досвід, що набирається при самоспостереженні (самосприняття Selbstwahrnehmung). Строго кажучи, відносно душевних процесів нам відомо лише те, що ми безпосереднє переживаємо у собі самих.

Все психичне—суб'єктивне. Усяке ознайомлення з чужим душевним життям проробляється на підставі більш чи менш преступних міркувань по аналогії (інтроекція). Чим далі душевне життя, що ми наміряємося дослідити, стоїть від нашого власного, тим більш наше про нього міркування тіряє власну наукову певність. Чим ближче до нас стоїть жива і тота, що про думання, почування та инші процеси її ми наміряємося обмислювати, тим імовірніше, що ми одержимо більш-менш точне уявлення про її психичні переживання, постерегаючи її рух, міміку, жести та її поведінок, зауважаючи її словом, читаючи написане нею й т. инш. Навпаки, чим більш віддаленим стоїть від нас людина, або тварина, тим більш сумніву, тим частіш довільні наші висновки про психичні процеси, що мають у них місце.

Палкі радикальні уми частенько цілковісінько не визнавали можливости існування психології животин і нерідко у власних міркуваннях виявляли „соліпсизм", що по зрілому обміркуванню приходиться визнати безглуздим і безплідним. Між иншим, обходячи ці крайності, ми мусимо згодитися з тим, що строго теоретико-пізнавальна основа необхідна для кожного, хто починає вивчення психології тварини та дитини.

Душевні процеси немовлятка та тварини, остільки відріжнюються від наших власних, неприступні якому б то не було абсолютно-імовірному досвідові; вони нам не представлені безпосреднє; ми можемо установлювати їхнє існування лише з аналогії, і тут завдання науки покладається насамперед у тому, аби не запобігаючи способу аналогії, досить поспішному, винайти ті ознаки, що на підставі їх можна б було з імовірністю установлювати існування тих або инших психичних процесів. Не підлягає ані якому сумніву, що наївне та недисціпліноване думання має нахил користуватися умовивідом (силогізмом) з інтроекцією надто широко. Оскільки індивідуум, про психичне життя якого ведеться розмова, спроможується росповідати про власне душевне життя способом зрозумілої нам мови, остільки труднощі психологичного дослідування стають незначними; але там, де способи словесної передачі мисли відсутні (у тварин, немовляток), користування інтроекцією необіжно доводить до збільшеної міри неймовірности. Через що психологія маленької дитини досі залишається і ще довго буде залишатися галуззю надто темною. Отже ж очевидячки правий і Штумпф, кажучи, що психологія дитини припускає вивчання психології дорослого.

Які ж є методи в роспорядженні психології дитини? Про самоспостереження (самосприняття) у дітей в тому розумінні, як це визнають у загальній психології, коли й можна говорити, то хіба лише в дітей шкільного віку і то лише до певної міри Психичний розвиток немовлятка, що ще не вміє промовляти, завжди залишиться неприступним суб'єктивному методу досліджування, тим більш, що і згадування дорослого не заходять до цього періоду життя. З висловленого виходить, що умови досліджування душевного життя дитини стає тим більш невдячним, чим численніш всеможливіші при цьому товмачення виразних рухів чим незначніш розвиток мови,—другими словами, чим менша дитина. Що до самоспостереження дитини шкільного віку, то при досліджуванні де-яких питань дитячої психології, то воно має де-яке відоме значіння; ми маємо тут на увазі самоспостереження дітей при психологичних експериментах; що торкається довільного (активного) самоспостереження, то воно є рідким по-між дітьми. При цих експериментах повинно рахуватися з тим, що дитина, дуже підлягає внушенню

не вміє точно переказати про власні психичні життьові прояви. Дитячі оповідання про себе власне треба віднести до тієї ж категорії свідчень, на підставі самоспостереження, але ві в якому разі їх не можна прирівнять до останніх (в розумінні їхньої рівноцінности); в цих оповіданнях частенько ховається деяка своєрідність дитячого думання й почування, що уникає очей стороннього спостережника. Ці описування (оповідання), однак, вже припускають деяку вмілість дитини до образотворчости, через що її можна відкористовувати лише тоді, коли річ іде про психологичне дослідження дітей старшого віку. Але для спостереження над такими дітьми в нашому роспорядженні є инші, більш плодотворні методи досліджування. Ось через що дитячі описування себе власне до послідного часу велико ї ролі не відогравали у психології.

Другим джерелом дитячої психології є згадування дорослих про своє власне дитинство. Про перші роки життя такі згадування — цілком відсутні; що ж торкається відомостів про більш пізні часи, то значіння їх залежить від гарної пам'яти і ступня правдивости даної особи. Найновіші досліджування відносно певної вірности згадувань (Біне—Binet,—Штерн та ин.) пропонують при користуванні дитячими згадуваннями бути дуже обережними. Наукова їх вартість невелика; однак не варт тіряти з уваги, що де-які, що окремо важко спостерегти і рядом з тим досить цінні факти дитячого почування й думання, можуть бути тай були добуті виключно цим шляхом. Таким чином мемуари та автобіографії можуть все таки рахуватися вартими уваги джерелами, що допомагають психології.

Більшу наукову вартість, ніж саме спостереження та згадування дитинства, мають насамперед спостереження над дітьми, що виконуються фаховцями-дослідувателями. Відомості, що добуваються ними по дитячих кімнатах, являються основою усякого психогенетичн ого досліджування; вони дають увесь необхідний матеріял, що без знання його усяка спроба систематизувати була б недоцільною. Довгочасні спостереження над дитиною у звичайних для неї обставинах завжди були й будуть надто плодотворним джерелом нашої молодої науки. Через те, що у дитини усі душевні рухи значно дужчі, ніж у дорослого, відбиваються у міміці та у жестах (дитяча душа не знає прикиду), то, спостерегаючи виразні рухи й пози дитини, ми більш забезпечені від нарочитого обману. Рядом з цим простим спостереженням, цінною допомогою являється у найновішім часі експеримент, себ-то спостереження, що винесено у штучні умови. Систематичний експеримент, що спірається при досліджуванні дитини молодшого віку на фізіологичні методи (на зразок Кусмавля, Прейера й ин.), а при досліджуванні дітей старшого віку—на способи найновішої експериментальної психології, набирає в біжучий час уже більше значіння, і ми обов'язані йому тепер нашим знайомством в цілою низкою фактів еволюційної психології, що лише й могли бути добуті в цей спосіб.

Правда, проробляння проведення точних експериментів над дітьми звязане з великими труднощами, через те що при експерименті дитина не завжди виявляє потрібну отямливість завдяки підлеглости до виконання дитина часто також виявляє нахил реагувати іменно так, як того чекає експериментатор. А все ж, обережні експерименти з дітьми цілковісінько можуть бути виконані.

Цілком зрозуміло, що наслідки спостереження та експерименту бувають тим вірніш, чим шарше користуються при цьому мовою дитини, що бере участь у експерим нтові. Відріжняють безсловесний спосіб досліджування від способу, що супроводжується мовою; в останнім разі діти, виконуючи задані їм задачі, реагують з повною свідомістю про те, що від них вимагається. У біжучий час наукове досліджування зачепило вже найріжноманітніші галузі психогенезу сприняття й визначення зовнішніх вражінь, оцінка величин

просторові й часу, описування (та начерчення) предметів, що бачив, пам'ять та згадування, вивчення та забутливість, внушаємість, психічна працездатність, вгомінність, здатність до вправи, виникнення та розвиток етичного та естетичного почування, неправда дітей, думання й мова, комбінаторная здатність і т. д.

Де-які з цих з'явищ цілком піддаються точному й навіть числовому визначенню їхніх величин; відносно инших нам приходиться обмежуватися простим констатуванням їхніх якосних відріжнень та їхньою послідовністю у часі; але чи так, чи наче задача перед нами усе та ж сама: зібрати точні факти, найти загальні закони душевного розвитку та усталити типічні психичні особливості. У психологичній лабораторії експерименту підлягають віднокремлені діти, у класі—відразу великі купи дітей. Для складних, що вимагають великої ретельности, методів досліджування класний експеримент не зовсім придатний, але він має ту перевагу, що робота учня при таких умовах має більш звичайний характер і являється менш штучною.

Недавно (в Америці) була зроблена спроба ознайомитися з психичними фактами шляхом статистики. Амент (Ament), талановито освітливши переваги та брак цього методу досліджування, відріжнює індивідуальну статистику (при чому підрахвують кількість яких-небудь душевних проявів у одної дитини, наприклад, запас слів дитини 2-х річного віку) і масову статистику (у цьому разі досліджують яке-небудь з'явище в багатьох дітей). За допомогою листів запитання (анкет), особливо використаних Холем (Hall) було зібрано, в великим дбанням, але з непевною критикою, безліч спостережень, що їхня психологична вартість в багатьох випадках залишилася досить проблематичною. Але не можна не визнавати, що масове досліджування, що має напрям спеціяльно відшукувати типичні особистості дітей, що над ними роблять іспити, може бути досить цінним.

Коли у психологію почала проникати автономо-фізіологична точка погляду, виникла спроба підійти до розуміння психогенезису, досліджуючи розвиток чоловічого мозоку. Було усталено того видатного факту, що малюсенькому психичному розвиткові немовлятка відповідає неповний розвиток мозоку; з цього виходило, що повільний розвиток найважніших частин мозоку може ствержувати і з'ясовувати висновки психо-фізіологичних досліджувань розвитку сенсорних (відчуваючих) і моторних (рухаючих) процесів у дитини. Не варто, розуміється, перебільшувати цінність значіння цього шляху досліджування для дитячої психології; ледве чи може він привести до нових даних, але він може доповнити і ствердити висновки, що одержуються психо-фізіологичним шляхом; проте і це його значіння обмежується першими місяцями після народження.

Взагалі, в методологичному відношенні, варто сказати, що в галузі науки про дитячу душу психологичному досліджуванню приходиться боротися з надзвичайними труднощами. Як не різноманітні шляхи, що ними наука йде на знання дитячої душі, йти ними важко й легко заблудитися.

Чим менша дитина, тим важче стає досліджування; у немовлятка це досліджування злучене з такими труднощами, що й досі є серйозні дослідуватели, що відносяться до цієї думки про аналіз душевного життя дитини остільки скептично, оскільки й до психології тварин, яку вони не визнають. Але й той, хто не поділяє цього скептицізму хай не забуває того, що ми, оскільки йде річ про розуміння самого раннього віку стоїмо тільки на порозі того знання.

Література.

Протягом останніх 10 років література дитячої психології досить розрослася; але замало цього, бо відсутня та література й досі, що задовольнила б цілком виклад молодої дисципліни. Тим, хто бажає ознайомитися з предметом, я пропоную

для першої орієнтировки збірник рефератів Вільґельма Амента „Fortschritte der Kinderseelekunde" 1885—1903. Leipzig, W. Engelmann 1904. 685. (обокремленний відтиск з „Archiv für die gesamte Psychologie" II, 2) Читач знайде там подрібний літературний покажчик на де-кілька сот назв.

Психичний розвиток дитини за перші три роки життя зі всіма подробицями описано у книзі фізіолога В. Прейера „Душа дитини" (мається в скороченому російському перекладі. Сп. Б. 1891).

Усім, хто серіозно вчить психогенез, досі ще приходиться перш за все звертатися до цієї книги, де фактичний матеріял був добутий Прейером завдяки невпинному спостереженню над його маленьким сином безпосередньо у той момент і реґіструвався зі всіма спостереженими особистостями. З поясненням цього матеріялу, конче, не завжди можна рахуватися.

Книга американського психолога І. М. Балдвина „Mental Development in the Mild and the Rasse" (німецький переклад: „Die Entwickelung des Geistes beim Kinde und bei der Rasse" з передмовою Th. Ziehen'a Berlin. 1908), подібно головній праці Прейера находиться під великим впливом того напрямку, що трактує психіку дитини молодшого віку, йдучи за фізіологичним методом, Завдяки підчас, правда рискованому використованню еволюційного та біологичного поглядів (основний біологачний закон психології) книга ця, без сумніву, представляє окремий інтерес. Але для вчителя без гарної підготовки в природничому науковому знанні вона не завжди буде зрозумілою, а крім того, у де-яких своїх частинах вона є до певної міри гіпотетичною та спірною.

Можна ще вказати на твори Пере (Perez) „Les trois premiérs années de l'enfant" 1878 (є і у російському перекладі 1879 р: „Первые три года жизни ребенка") „L'enfant de trois á sept ans". 1881," Треї (Tracy, „Психология перваго детства" СПБ. 1899.); Шіна (Shinn, Notes an Development of a child, Berkley 1843—1899); Мура (Moore, „The mental Development of a child. New-Iork 1896). Чемберлена (Chamberlain „The child; a study in the Evolution of Man". London, Waltescott, 1900) де-Флорі (de Fleury, „Le corps et l'âme de l'enfant" Paris 1900); Стенлі Холла 1904), Dupola (Dirof „Über das Seelenleben des Kindes" 1904); Паола Ломброзо (Paola Lombroso „Saggi di Psicologia del Bambino, Roma 1894; проте, у Німеччині ці твори найшли далеко не те розширення, як твори Компейре (Compayré, „Evolution intellectuelle et moral de l'enfant"—книга, що премірована Французькою Академією; є російський переклад: „Умственное и нравственное развитие ребенка" 1896) і Сёлі (Sully, „Очерки по психологии детства". Перевод с английскаго А. Грамбача. Москва 1901); остання твора написана більш популярно. Більш науковою є книга Гроса (Karegroos, Das Seelenleben des Kindes (монографії про душевний розвиток дитини) Клари та Вільяма Штерн; багатства фактів та вченість обробки займає перше місце І том, що вже виданий. У біжучім часі В. Штерна можна рахувати найкращим знавцем по дитячій психології. Російський психіятр І А. Сікорський у невеликій праці „Душа дитини" пробував простежити залежність по-між ходом розвитку мозоку й результати власних і чужих психологичних та фізіологачних досліджувань. Де-які підручники психології (напр. підручник Вунда) теж торкаються в загальних рисах науки про дитячу душу. В. А. Лай у власній пристрій праці: „Experimentalle Didaktik" (російський переклад: „Экспериментальная дидактика" СПБ. 1906 пробує виявити уже велике значіння для педагогіки експериментальної психології. У цій книзі вчитель може використати для себе багато нових відомостей; в де-яких місцях книга є непевною й неповною.

Досліджування окремих питаннів психогенезу проводять окремі монографії та спеціяльні журнали, що хутко множаться числом. З них я раджу збірку рефера-

тів Амента, а також статті В. Штерна у Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnorgane. Крім цього, можна указати на збірку „Samlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogichen Psychologie und Physiologie", що видається Ціглером (Ziegler) та Цігеном (Ziehen) і де обговорюються найважніші проблеми психології дітей шкільного віку. „Zeitschtift für pädagogische Psychologie und Pathologie", що радить Кемзіс (Kemsies), містить у собі поцьому питанню не лише численні оригінальні статті, але й подрібний перелік отчизної та чужоземної літератури. Багато цінного містить у собі журнал „Die Kienderfehler", що видається І. Л. Кохом, Уфером, Ціммером і Трюпером. Нарешті зазначено ще один гарно редагований журнал, що видається з 1905 р. „Die Experimentelle Pädagogik" (Лая і Е. Меймана), де вже з'явилося багато цікавих статтів. Мейман також являється автором великого твору, що тільки що вийшов „Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik (є і в російському перекладі, Москва 1910) і цей твір має визначне значіння для вчителів. Про більшість праць по дитячій психології та педагогичній психології гарні реферати, що поміщуються у щорічникових томах „Année psychologique" (Paris, видання Біне). Біне ж являється автором важних для вчителів книг; „La fatigue intellectuelle", (Умова втома) 1898 та „La Suggestibilite" (внушаємість) 1900.

Поділ дитинства.

У психології дитини не раз робилася спроба поділу дитинства на окремі періоди: виходили при цьому з різноманітних точок погляду. З давніх часів звичайнісінько відрізняють дитячий, підлітковий та юнацький віки, але поділ цей є чисто зовнішньої властивости і тому психологичного значіння не має. У сучасний мент варто зазначити спробу устаяити ріжні пері ди в розвиткові дитини молодшого віку, що пороблені Сігізмундом. На протязі перших трьох місяців зовнішні прояви унутрішнього життя дитини занадто малі, просто кажучи, майже ніякі; далі йде період, коли дитина навчається усміхатися й сидіти (Lächling, Sehling), потім період, що на протязі його дитина навчається ходити й потім хватати, коли що дають (Greifling); нарешті, період, коли дитина навчається бігати (Kriechling, Läufling), і говорити. Дальніший важний період починається з промовленням першого слова й кінчається промовленням першого речення (Sprechleing).

З инших численних спроб поділу Гартмана (Hartmann) Шмідкунца (Schmidkunza), Сікорського, Штумпфа, Чемберлена) я зупинюся лише на психологичній найцікавішій, що належить Штумпфу.

Він поділяє дитинство на чотирі основних періоди: перший період, що продовжується аж до виникнення мови (безсловесна стадія); потім період, коли дитина на протязі цього ще не розуміє чужої мови, а потім, хоч і починає її розуміти, але власне нею ще не користується; надалі йде період, що тягнеться від виникнення мови аж до вступу у школу*) за тим — шкільний період аж до початку років полового розвитку; оцими роками закінчується період дитинства.

За те, що при цьому останньому поділові вихідна точка лежить у взаємовідносинах по-між розумінням мови та орудуванням нею, то він являється найбільш достатнім, оскільки початок розуміння чужої мови і власне користування мовою удають собою окремо у методологичному відношенні найбільш помітний крок вперед у розвиткові дитячого душевного життя.

Нарешті можна ще вказати на статті Шмідкунца, де він протиставить дитинству до наступу полового розвитку, як „реалістичному" періодові життя, роки полового визрівання з переважно в них „ідеалістичного" настрію.

*) Діти у Німеччині вступають до школи 6—7 років. Прим. перекл

Душевне життя немовлятка

З невиявлених завдатків протягом багатьох років спровкола розвивається психіка людини. Чим здатніш особа, тим довший той шлях, де вона досягає вищої точки власного розвитку.

У порівнюючій біології відомий один дивний факт; чим вища та ступінь, де стоїть у тваринному світі десь-яка істота, тим безпомічніш вона буває при своєму нарожденні, тим менш самостійна вона у власних життьових функціях. Нарождене курча зараз же починає бігати, клювати зерно й досить доцільно задовольняти власні головніші життьові потреби; навпаки, нарождена дитина чоловіка лежить безпомічно у люльці і здатна лише на виявлення одних мало доцільних рухів та нечленорозділених криків. Усе те, що ми в такому випадковіспостерегаємо, має характер виключно рефлекторних рухів, себ-то таких рухів, що з неодмінною одноманітністю виникають від зовнішніх та унутрішніх роздратувань, що не супроводяться ані жадним свідомим душевним процесом.

Дитинство тварини тягнеться далеко менш за людське дитинство.

З того часу, коли у 1859 р. Кусмавль почав працювати над вивчанням душевного життя новорожденого, проробляючи ріжні досвіди з малюсеньким громадянином всесвіту, послідуючі за цим досліджування немовлятка у природніх та штучних умовах дали багато цінних здобутків, але у цих здобутках завжди треба відріжняти два моменти:

1) Те, що усталено об'єктивно, себ-то ті ріжні рухи (рефлекторні, реактивні, спонтанні), що вивчаються при додержуванні відомих умов.

2) Те психологичне товмачення, що дослідувателі намагаються дати спостереженим фактам.

Товмачити—значить вияснювати словесно.

Коли річ іде про наукове товмачення, то нам доводиться додержуватися при цьому наукових термінів. Але тут зараз же ми натикаємося на вели і труднощі: мова наукової психології користується поняттями, що мають відношення до явищ безпосереднього унутрішнього досвіду. Що то є—відчування, уявлення, поривання, вольовий процес, ми знаємо лише з наших власних унутрішніх переживань; крім того, нам відомо й те, про що повідомляють нас про власні переживання другі люди при допомозі усім зрозумілих слів; подібні свідчення других людей, відома річ, погоджуються з аналогичними унутрішніми переживаннями, що зазнаємо й ми самі. Але ж як статися в тих випадках, коли мова того, кого випробовують, є відсутня? Як, наприклад, стоїть ця справа з немовлятком?

Те, що ми маємо на увазі, можна пояснити зовсім простим прикладом.

Незабаром після нарождення немовлятко починає звичайно кричати. Через що це?

Відповіді подавалися самі ріжні. Гегель вбачає в першому крикові новонарожденого виявлення його вищої природи; цим криком немовлятко ніби-то свідчить про те, що він повний свідомости власного права вимагати від зовнішнього світу задоволення власних потреб, свідомість про те, що самостійне буття зовнішнього світу нівець перед суттям людини. Мішле товмачить крик новонарожденого як жах душі перед тим, що вона стає у підлеглість до природи. І навіть сам тверезий Кант додержувався дивної думки, що новонарождений кричить лише через те, що хоче рухатися, але не може, при тому це безсилля ввіжається йому позбавленням власної волі. А ми? Сучасне пояснення полягає в тому, що після звільнення від материного організму кожа дитини охолоджується, а це, досить можливо, супроводжується невиразним почуванням невподоби; це й викликає чисто рефлекторним шляхом крик; але лише дитину обгорнути у що-небудь тепле, крик здебільшого зараз же припиняється. Можливо, що убічною причиною крику є також брак кисеню що буває при нарожденні за переміною коловорота крови

з плацентного (утробного) на звичайний. Виходить, що наше пояснення дитячого крику не покладається на вищі душевні процеси, а шукає дійсної причини явища у простих фізіологичних процесах, де психичний момент відограває в порівнянні другорядну ролю А чи можна ж дивуватися тому, що колишні забобони цього умоглядно-філософичного товмачення життьових функцій новорожденого викликали як протест товмачення гостро протележне? Прихильники крайньої теоретично-дізнавальної точки погляду дивляться на існування психичних процесів новонарожденого, як на гіпотезу, що її не доказати й обмежуються через те, по прикладу природників фізіологів, описуванням рухів дитини чисто об єктичним, себ-то описуванням їхньої зовнішньої форми й того порядку, що ним ідуть вони в часі один за одним, не турбуються про те, чи виникають при цьому де-які психичні процеси, чи ні. Іхня точка погляду, правда, незламна, але вона не задовольняє нікого, хто шукає більш повного уявлення про розвиток дитини, як психологичного організму. Нема ніякого глузду приймати присутність психичних процесів лише з того часу, коли дитина, що її випробовують, починає користуватися мовою й тому, що цей погляд перечив би усьому еволюційному світоглядові Але з другого боку, той, хто під силою цілком законної потреби у більш ширшому погляді на психогенез, почав би товмачити рухи немовлятка (його крик, усмішку, стискування кулачків і т. ин.) у такій мірі, як і рухи дорослого, той надав би немовлятковi психичне життя в такому об емові, що з цілковісіньким основанням одкидається результатами численних спостережень і досвідів Коли молода мати не витримує крику власної дитини через те, що визнає його крик за вираз душевного страждання— вона певно помиляється; коли вона на підставі т го, що голодне немовлятко (приблизно на третьому місяцеві життя) потягнеться до її грудей, робить висновки, мовляв, дитина вже пізнає свою неньку, то ми прощаємо цей помилковий висновок лише її материнському самолюбству; ми ані хвилинки не будемо в гатися в тому, що висновок цей не має ні жадного психичног значіння.

На цій підставі відомості про немовлятох, що даються не фаховцями, вживаються науковою психологією з де-яким скептицізмом. Тим приємніш той факт, що у новіші часи усе більше число вчених починає присвячувати власний труд на організацію власних систематичних спостережень над власними дітьми, спостережень, що супроводжуються власним осібним регіструванням одержаних даних (Прейер, Шіп, Шумпф, Штерн, Мейман і багато инших); діючи обережно та обачно, вони вирабляють таким шляхом загальний огляд розвитку людської душі.

З вищесказаного виходить: той, хто стає до товмачення зовніш-іх життьових проявів, що спостерегаються у дитини, повинен, коли він хоче, аби його розуміли, пристосуватися до того, щоб розуміти під отакими психологичними поняттями, як от—відчуття, почування, уявлення, бажання,—душевні процеси надто більш елементарні ніж ті, що звичайно під ними розуміються. Ми примушені приймати існування „рудиментарних" відчувань, почувань і т. ин., що лише у дальшому розвитку людини стають дійсними відчуваннями та почуваннями, такими ж саме, як наші власні суб'єктивні переживання. При визначенні цих фактів упутрішнього досвіду на їх нижчому ступіні розвитку, вживають термінів про „невиразні" відчування „невиразні" почування й т. ин. Але певно, цим ще не багато виграється у справах. Відносно способу виявлення я згоден з поглядом Амента, що усяке душевне з'явище на всіх ступінях його розвитку можна з повним правом називати тим іменням, що дається йому й на вищій ступіні (на тім, що преступний самоспостереження); але при цьому завжди треба зауважувати на те, що термінологія оця вживається у еволюційному розумінні. Коли це засвоєно, то можна спокійно говорити і про вольовий акт 3 х місячного немовлятка (напр., при його хватанні), хоч без сумніву, що під такими моментами розвитку вольового акту, як мотив, рішучість, моторний імпульс у

даному разі розумітиметься далеко не те, що при аналізі наших власних вольових актів. Різниця полягає при цьому лише у тому, що оці процеси стоять ще на нижчому ступені розвитку; при дальнішій еволюції душі й вони стануть дійсними вольовими актами. З попереднього виходить, що аналіз душевних процесів дитини має фізіологичний характер тим більший, чим менше немовлятко і що зі збільшенням віку дитини задача психологичного досліджування ускладнюється, хоч трудність їхня у той же час і зменшується. Ознайомлення зі психичними процесами немовлятки починаються здебільшого з того, що починають спостерігати, що то за функції у нього ще не встигли розвитися. «Він ще не вміє зосереджувати свою увагу, піднімати голови, усміхатися, або проливати сльози й т. ин.», так характеризує дослідуватель первісні прояви активности у немовлятка; він зазначає далі той момент, коли який-небудь акт вперше починає спостерігатися і пробує нарочито викликати його при неодмінному додержуванні однакових умов.

Після оцих загальних міркувань, що були необхідні для того, аби надалі вживання психологичних понять не викликали підозрінь у науковому користуванні аналогіями, ми можемо перейти до загального огляду найважніших даних про психіку немовлятка.

Спочатку де-кілька зауважень відносно матеріяльного субстрату душевного життя, головного мозоку дитини. При народженні дитини ще далеко не всі частини його бувають розвиті цілком, хоч з чисто-зовнішнього боку він вже має однакову форму з мозком дорослої людини. Ретельні дослідування по анатомії мозоку знайомлять нас з численними його властивостями, що пояснюють через що є таким нивцем функції мозоку новонародженого, не дивлячися на те, що вага його у цей час буває вже досить значною. Дійсно мозок новонародженого в порівнянні з другими органами дуже важкий.

При загальній вазі тіла 3 — 4 кілогр. він вже важить 300 грамів, а на протязі перших місяців життя він виростає так хутко, що через 8 місяців майже удвоюється, а через 30 місяців збільшується майже у 4 рази. У дорослої людини вага мозку відноситься до ваги тіла як 1:30,35 у новонародженого, як 1:66 з.

У функціональному відношенні мозок новонародженого немовлятка буває розвинутий далеко не так, як мозок у тварин; опісля 2 тижнів по народженні, тільки невелика кількість його частин буває у стані закінченого морфологичного розвитку; особливо в повні розвинуті бувають ті участки, що спричиняють своєю функцією душевнежиття. За для того, аби більшість часток мозоку, що маються вже в зачатковій формі при народженні, придбали ті властивості, що як свідчать фізіологичні досліджування, спричиняють своєю функцією вищі психичні процеси, потрібні довгі місяці визрівання. Поки дитина живе у тілі матері, у багатьох нервових волокін відсутня мозкова піхва (оболонка), а до появлення її нервові волокна не можуть виконувати свого призначення. Завдяки тому, що в цей час нам доволі добре відоме відношення де-яких часток мозку до тому відповідних душевних процесів (сприняття органів почувань, довільних рухів кінечностями та корпусом, засвоєння мови, здатність говорити, дослідування розвитку мозку у немовлятка) стає цінним джерелом для розуміння того порядку, що по ньому вживають одна за другою душевні функції. Наведемо хоч би один приклад.

Нам відомо, що у новонародженого з усіх «мозкових сензорних центрів» цілком бувають розвиненими, а, виходять, здатними виконувати свої функції лише два: центр нюхання та центр смаку; з цього ми робимо висновок, що новонароджений є душевно сліпий і душевно глухий, але вже має відчування нюху й смаку. Лейпцігському анатому мозку Флексігу (Flechsig) належить та велика заслуга, що він точно установив порядок досягнення власного певного розвитку

ріжних часток мозку; завдяки цим працям стало зрозумілим, чому послідовність що нею виникають найпростіші душевні функції дитини, закономірна, як не ріжно розвиваються далі окремі особи.

Ще більше значіння мають „фізіологичні дослідування новонародженого", що з часів Куссмауля та Прейера проводяться у широких розмірах. Вони також стверджують закономірність того порядку, що ним розвиваються душевні здатності,—закономірність тим більш дивну, що в ріжних дітей темп згаданого розвитку надто ріжний. Це знає кожна матір, що має де-кільва дітей. Тому хронологичні таблиці, де на кожний день або місяць першого року життя дитини віднесено виникнення певних процесів, не мають загального значіння: видимо, що фіксувати очима, сидіти, стояти, ходити, говорити й т. д. ріжні діти навчаються у ріжні часи. Важніше, зазначений Вільямом Штерном, факт, що для всіх головних душевних функцій настає певний час, коли вони починають особисто хутко розвиватися й підлягати впливу вправ; у кожної психичної функції є свій час, коли вона більш-менш раптово виступає на передній план з тим, аби потім знову розвиватися повільніш, поступаючися місцем зміцненому розвиткові инших функцій (так стоять справи з біганням і мовою).

Вивчення новонародженого складається, по-перше зі спостереження його рухів, що викликаються зовнішнім роздратуванням, що у дорослого викликають відчування, сприняття, чутення, задоволення та незадоволення, і по-друге, зі спостереження взаємовідношень пильнування та сну. Оце вивчання складається з простого спостереження дитини, що зоставляється на власну волю та у систематичних над нім експериментах. Раніш, ніж торкатися окремостів, нам належить ознайомитися з де-якими поняттями, що ними прийдеться надалі користуватися при обміркуванні одержаних результатів. У новонародженого ми спостерігаємо рухи подвійного роду: де-які з його рухів недоладні і недоцільні, другі доцільні і послідовні.

Одні з них представляються нам виразом простих унутрішніх процесів станів задоволнення та незадовольнення або реанціями на зовнішні роздратовання другі ж вражають нас своєю доцільністю (наприкл. ссання) і видають характер прирождених спрямлених актів. Психологія дає оцим зокремим видам рухів, особисті найменння і впорядковує їх у відому систему, при цьому вона користується такими найменнями, як то прирожденні та набуті реакції, прості рефлекси, інстинктивні, імпульсивні, спонтонні і автоматичні рухи, душевні виразні рухи, довільні вчинки. Отже ж подивимося, що психологія під усім цим розуміє.

Почнемо з фактів. Звичайно перший час після нарождення немовлятко лише кричить, при тім сльози не показуються на його очейках. Рухи голосових органів, що спричиняються до цього крику, дуже складні й доцільні, і в них беруть участь цілий ряд мишиць; але управління ними ані як не звязано з навчанням, тому крик цей являється прирожденим рефлексом. Перші дні дитина спить майже без перерви; вона прокидається звичайно лише тоді, коли стане голодною, через що й починає кричати. Коли дитина не спить, то проробляє безліч недоцільних рухів: очейками, мишицями обличчя, руками й ногами. Коли з новонародженого знимуть усю одіж і залишать його на власну волю то він починає притягувати руки й ноги до тулубця, себ-то приймає те положення, що відповідає стану у час існування його-в утробі матері. Ми вже згадували, що очейка в новонародженого майже завжди залишаються заплющеними, а коли вони иноді й росплющуються, то при тім нічого не фіксують, себ-то вісі яблук очей не завжди бувають спрямовані однаковим чином, не завжди бувають рівнобіжні. В перші часи по народжені діти рескосі*). Більш за це, прості спостереження манюсенького

*) Кінче, бувають і виняткн. Моя молодша дитина ніколи не кривила.

громадянина всесвіту знайомлять нас мало з чим. Коли дитину вперше підносять до грудей матері, вона звичайно ще не вміє ссати, але після де-кількох спроб, вона навчається цьому вмінню вже в той же день. При цій справі дитина хутко втомлюється. Далі ми спостерігали, як вона іноді чихає, зіває, кашляє й рухи ці здаються цілком на рухи дорослого. Такий складний комплекс рухів як то—ковтання одразу з самого початку проробляється дитиною.

Коли маленьке тільце дитини буває голим виникають повільні рухи членів тіла—згинаючі рухи й розгинаючі.

Але як стоїть справа зі здатністю до сприняття роздратувань зовнішнього світу? Дати відповідь на це не легко. При цьому виникає питання, по яких ознаках ми можемо дізнатися, що дитина дійсно сприймає роздратування? Певна річ, лише по рухах, бо мова у неї цілком відсутня,—по рухах голови, обличчя, очей та конечностів. Оці рухи потрібно, виходить, пояснити й ростовмачити. Рухи мишиців являються єдиною об'єктивною ознакою, що указує на присутність душевних процесів. Ми не можемо вирішити одразу, чи є рух довільним, чи ні: для товмачення його, крім ретельного спостереження потрібне ще й критичне обміркування. Спробуємо поділити спостережені рухи по групах.

1. Ми помічаємо, по-перше, так звані прості рефлекторні рухи, що, як нам здається, проходять без супроводу психичних процесів. Сюди відносяться, наприклад, звужчення зіниці при паданні світла в око, далі, по перших часах—ковтання, чхання, позіхання, кашелю, блювання. Лише з'являються роздратування, у той же час виникають у дитини і всі оці рухи, при чому вони проводяться завжди одноманітним, постійним певним чином. З початку життя вона ніколи не приголомшуються і приголомшити по власній волі немовлятко не в спромозі, оскільки це можливо взагалі, то це є набуток пізнішого часу.

2. Інстинктивні рухи: довільні, набуті і прирождені. Рухи ці являються набутими звичками, вони вже супроводжуються відчуваннями й почуваннями але поки що ще в досить незначній мірі виникають вони у тих випадках, коли обставини й життя вимагають рухів складного характеру, виникнення це не обусловлюється ані інтелектом, ані мовою; а між иншим вони остільки доцільні, що ми часто схиляємося віднести їх виникнення на рахунок душевних сил. Новонарождена людина виявляє лише один вид оцих прирождених рухів (чим відріжняється від тварини, що виконує з самого початку цілу низку інстинктів): немовлятко проробляє ссавні рухи, необхідні для приймання її. У новонародженого оці рухи, певно, не залежать від волі і викликаються одним зовнішнім роздратуванням. (дотиком до губів або до щок сосців або якого-небудь иншого предмету), але не являються у той саме час і рефлексами, бо вони—не так вже одноманітні), як оці останні зіниця, наприкл., зменшується що разу, аби лише світло попало у вічі; нагодована дитина, коли її підносять до грудей матері далеко не завжди починає ссати. Інстиктивний рух ссання помалу поступує і тим поступає ріжницю від безвладного рефлексу; ссання стає більш упевненим і хутким і спинається, коли якість їжі відмінилася.

3. Рухи, що викликаються невідомими причинами, але такі, що не являються в той же час рефлекторними; їм дають найменування—імпульсивні, автоматичні, спонтанні рухи й у них вбачають проявлення природнього прямування до діяльности мишиців взагалі. Роздратування нижчих моторних центрів мозку рослинними й поживчими процесами). Сюди відносяться, наприкл., недоцільні, згинаючі та розгинаючі рухи рук і ніг, що обумовлюються, видимо, накопленням зайвої енергії. Сюди ж відносять іноді крик, усмішку, гримасничання, кряхтіння, лепет і недоладні хапаючі рухи немовлятка в перші місяці його життя.

Розглядаючи оці групи рухів, ми вже не почуваємо під ногами твердого, певного грунту. Деякі з оцих рухів здавалося б „спонтанні“, а в дійсності являються рухами чисто рефлекторними, почасті виразними

4. Виразні рухи. Що торкається новонарожденого, то сюди відносяться певно, рухи, що виказують неясно стямлені психичні процеси, а лише початкові прояви станів задоволення та незадоволення, уподоби та невподоби. Більшість виразних рухів немовлятка розвивається лише на протязі перших місяців життя; зараз же після нарождення вони ще не виявляються.

Міміка новонарожденого в сні, його чудерні гримаси, розчепирювання та сгинання його пальчечків не можуть рахуватися душевними виразними рухами. Усмішка, а особисто гучний сміх, а також витягування губів та широке роскривання оченят, як знаки уваги, виявляються пізніше. Припустимо, що й оці підчас дуже складні рухи здобуваються по наслідству, а не завдяки перейманню, бо з'являються не з першого дня нарождення. Наука ще досі не вміє пояснити, яким чином вони первісно виникають. Дарвінізм пробував пояснити їх при допомозі природнього підбору.

5. Потяги в житті немовлятка істотної ролі не відограють; але вони беруть значну участь у психичних процесах емоціонального елементу; потяг виявляється, певна річ, не в формі ясних уявлень або мотивованих вольових актів, а у формі загального напряму, що дається рухливим проявам дитини його відчуваннями та емоціями. „В самому початкові життя дитини потяги його проявляються замало, але далі вони стають тими основними силами, що направляють увесь його душевний розвиток і складають переважну основу індивідуальних відріжнень людей, оця властивість і відріжняє потяги від других унаслідованих здатностів“.

Торкнемося ще двома словами улюбленого розмежування унаслідованих і придбаних реакцій. Коли новонарожденний торкнеться ротом до грудей матері й починає росповіданим вище способом ссати, то ми маємо перед собою унаслідовану реакцію. Процеси спринятгя роздратовання, переробки його й доцільні рухи, що виникають слідом за ним, проходять також у строгій одноманітності з першого дня нарождення, оця одноманітність обумовлена будовою (структурою) дитячої первенної системи й не дається в попередньому індивідуальному досвіді. Також стоять справи і з заплющуванням очей, коли на них падає яскраве світло, і з криками при охолоджуванні кожі, і при голоді і взагалі зі всіми інстинктами, а також і зі всіми багатьома виразними рухами (болі, гніву, боязні, завдоволеності й т. д.) навпаки, до придбаних реакцій відносяться ті з рухів, що потрібують попереднього індивідуального досліду: немовлятко заплющує віки, коли раптово й хутко наблизити до його очей руку, воно всміхається коли побачить матір, воно відводить руку при наближенні засвіченої свічки — все це приклади простіших набутих реакцій. Подібне строге розмежування по-між унаслідованими та набутими реакціями легко, правда, провести, коли діло торкається крайностів (наприкл., з одного боку ссальні рухи, з другого — словесні відповіді на запитання), але в решті випадків цього встигнути нелегко. А іменно ми бачили, як на протязі першого року життя немовлятко починає помалу проробляти силу таких рухів, що в перші часи по нарожденні він не вміє ще проробляти, не дивлячися на присутність тих же самих роздратовань; але ці рухи мають характер первісних реакцій у дорослої людини відбуваються без ясно стямлених психичних процесів: сюди відносяться наприкл., фіксування полум'я свічки, заплющення очей од світла, мімичні рухи при спринятті оптичних та акустичних роздратувань; сюди ж відноситься чесання нами того місця на шкірі, що ним дотикнулися до чого-небудь. Подібні реакції відріжняються від крику, ссання остільки, оскільки, вони ж є прирожденні себ-то не прояв-

ляються зараз після народження; але оскільки вони закономірно виявляються згодом після народження рішуче у всіх дітей і являються сукупно цілою низкою відділених рухів, реакції ці мають і специфічний характер а іменно: характер процесів, що породилися не стямленими душевними переживаннями (споминами), а анатомично-фізіологічною буловою малого організму, що досягає нового розвитку тільки згодом після народження. В перші часи подібні унаслідувані реакції мало відріжняються від рефлектерних рухів, супроводжуються подібно скороченню зіниці, протягом всього життя ніякими душевними процесами. Отже ж, унаслідувані реакції уявляють собою таку життьову функцію, де хід розвитку й доцільність їх не дозволяють робити висновків відносно існування відповідних психичних процесів: дослідувателі дитячого життя не досить свідомі у фізіології, мусить на кожному кроці берегтися робити висновки від таких явищ стямлених дитячих реакцій до існування відповідних їм складних душевних процесів. Той, хто як лікар знайомий зі всією дивною доцільністю фізіологичних процесів, що не йдуть у супроводі, по свідоцтву нашого внутрішнього досвіду, рівнобіжними психичними переживаннями, найменше схиляється психологізувати доцільність вітальних (життьових) процесів, віж фаховець по гуманітарних науках, мало знайомий з фізіологією; тут лежить головна причина того, чому наука про психичний розвиток дитини була вперше направлена на вірний шлях лікарями та фізіологами!

Досвіди Кусмавля, Прейера й инш. детально пророблені над новонародженим, освітлили ще багато иншого, що непідлавалося безпосередньому спостереженню. Розглянемо лише найголовніше зі всієї маси одержаних даних.

Запитується, чи виникають у новонародженого відчування й навіть сприняття, що через них входить він до зітхнення зі зовнішнім світом і поповнює свій досвід після народження? Спочатку у новонародженого є відсутнім увесь той ряд складних психичних функцій що складають акт „сприняття" або „засвоєння» (сюди входять, крім відчувань—увага, пам'ять і моторні рухи)

Значить на цім ступні розвитку можна говорити лише про відчування.

Відчування нюхання. Коли до носу новонародженого піднести дуже пахучі вещества (напр. Asa fötida), то він починає робити мишцями обличчя рухи що по своєму характерові можуть бути нами віднесені до первісних відпихаючих рухів.

Коли приложити ті ж вещества до грудей матері то дитина їх не візьме. Видима річ, що відчування нюхання вже дуже рано починають іти в супроводі невиразних почувань задоволення й незадоволення.

В порівнянні з більшістю вищих тварин, у маленької дитини здатність до нюхання розвинута лише дуже незначно; новонароджена людина не володіє тим інстинктом нюхання, що доцільно управляє вибіром або одказом від тої чи иншої їжі.

Відчування смаку. Коли згодом після народження де-кілька годин тому в рот новонародженого ввести розчин цукру або хінїну, то він починає реагувати на це цілком такими ж мімичними рухами як і дорослий, коли з нього останнього викликається приємно-солодке, або неприємно-гірке відчування. Вживаючи цукровий розчин, немовлятко витягує губи, стискає ними витягнутого язика, починає смоктати й, нарешті, ковтати. Коли ж дати йому хінїну в розчині, то воно починає робити гримаси, заплющувати оченята, починає рухатися, витягувати язика і зригувати частину ковтнутого плину. Ті ж з'явища спостерігаються й у передчасно народжених (8 місячних) дітей, а також у новонароджених, що не вживали ані якої поживи. Солові та кислі розчини також викликають мімичні рухи, що визначають незадоволення. Отже ж, ми бачимо таке: новонароджений, видимо, вже переживає відомі смакові відчування і нерозривно зв'я

зані з ними неясні почування вподоби та невподоби: оці елементарні душевні процеси з самого початку незмінно супроводжуються мімічними рухами й оці рухи не є результат попереднього досвіду; своєрідна комбінація, що в ній вони виникають, є прирождена, і виникають вони, не дивлячися на усю їхню доцільність, чисто-рефлекторним шляхом. Рухи губів і язика, що сприяють більш виразному сприняттю смакових роздратовань, починають розвиватися тільки пізніше; довільному нюханню (втягненню повітря, обнюхуванню) вивчаються лише значно пізніше (на 18-20 місяці), і, видимо, через вдатність до переймання. У багатьох дітей ідіотів відчування смаку та нюхання цілком є відсутні.

Слухові відчування. Перші часи після народження, дитина, видимо, глуха бо орган слуху в неї ще не функціонує; барабанна порожнина вуха наповнюється необхідною кількістю повітря лише по мірі того, як починає дихати дитина.

Скоро після цього ми вже бачимо, як новонароджений, у відповідь на шуми та згуки, починає робити своєрідні рухи; при дуже гучних згукових дратуваннях він здригує усім тілом, малі роздратування викликають у нього здригування віп а иноді також і рух голови. Чим раптовіш і несподіваніш з'являється згукове роздратування, тим ясніша, виразніша оця „реакція переляку". Протягом 2-х тижнів сила цієї реакції вже знову зменшується. Шуми викликають дужчу реакцію, ніж згуки. Але взагалі слухові відчування, що в майбутньому житті й мають таке величезне значіння на протязі перших тижнів життя, безсумнівно, не відграють ані якої істотної ролі.

Теж відноситься й до відчувань бачення. Спочатку новонароджений є сліпий, у всякому разі „сліпий душевно" (дивиться, а не бачить того на що дивиться).

Як було вище зазначено, зіниця дитини з самого початку реагує на світло, що падає на неї: іншого нема нічого, щоби вказувало на те, що світло відчувається дитиною.

Обертаючий рефлекс спочатку є відсутній. На другий день можна вже бачити, як заплющується око при наближені світла. Новонароджений зовсім не моргає. Його поле глядіння невеличке, до того ж глядіння його недалеке. Трапляється, що одно око у нього буває розплющене тоді, коли друге залишається заплющене, або напівзаплющені очні яблуки рухаються без усякої взаємини до рухів усієї голови. Особливо дивно те, що новонароджений може обертати одне око, в той час, як друге буває у повному або майже у повному спокію, а під час обертається у зворотний бік. Оця незалежність одного ока від другого надалі зникає цілком і виникає лише тоді, коли нічого не фіксується.

Відчування дотикання. Відчування мацання та болю. Дотикання до шкіри новонародженого викликає иноді, хоч і далеко не завжди, рухи, що можна віднести до рухів відпихаючих і що мають характер рефлексів. Про мацання у власному смислі (обмацування) у новонародженого нічого й казати, бо мацання залежить від цілої школи довільних рухів пальців, що важко розріжнюються і проробляти ці рухи дитина ще не в спроможі. Уколи, ущипи кожі, великий холод і тепло викликають крики й інші вирази незадоволення, але все ж почутливість немовлятка, видимо, мала. Виникає больовий процес спочатку, видимо, досить повільно. Пізніш він починає йти хутчіш і вираз почувань уподоби й невподоби стає більш певним, але локалізуватися відчування починають далеко пізніше.

Так звані загальні відчування (голод, згага, втома), завдяки їх важному значінню на добро дитині, вже при самому народженні бувають цілком розвиті й форми їх зовнішнього виявлення спочатку відзначаються мало. Голод і згага викликають крик, втома — сталі рухи й сон. Лише згодом після народження

можуть зовнішні роздратування стримати новонародженого на короткий час від сна після вживання ним їжі; ці роздратовання хутко його втомлюють.

Взагалі можна сказати, що новонароджений уявляє собою безпорадне маленьке створіння, що нездатне ані сприймати що-небудь, ані довільно рухатися. Зі зовнішнього світу він одержує, дійсно, багато роздратовань, але лише де-які з них збуджують у нього відчування та неясні почування вподоби і невподоби. Почування йдуть завжди рядом з'язані з відчуваннями. Що ж до рухів новонародженого, то вони уявляють собою почасті унаслідовані та прирождені рефлекси і їх виникнення не залежить від психичних актів; почасті рухи ці є унаслідовані інстинкти, що без них життя його було б неможливим; лише невелика кількість рухів указують на наявність того, що може бути назване нами першими початками свідомости; сюда належать звичайні недиференцьовані відчування та неясні почування вподоби і невподоби.

Розвиток дитини в перший рік життя.

Зараз же по народжені великий головний мозок дитини ще не остільки розвинутий, щоб бути матеріяльним грунтом складних душевних процесів. Цей процес достигнення мозку завінчується протягом першого року життя. Череп росте дуже хутко, Великий мозок хутко збільшується вагою, микроскопичні елементи його будови, клітинкі і нервовні шнури, набувають тієї форми і ті химичні властивості, що обумовлюють функціонування нервової тканини. Рядом з анатомичним досягненням мозку хутко йде вперед і психичний розвиток. Під впливом зовнішніх роздратовань виникають перш за все остільки важні для усього психичного життя відчування: зору, слуху і мацання; завдяки пам'яти і вправі набувається досвід. Закінчення утворення в мозоку злучаючих шляхів доводе до того, що рухи мишиців, що були до цього недоцільні і невпорядковані, підпадають повільно під вплив відчувань та почувань; дитина починає вдивлюватися, фіксувати очима, прислухатися, спостерігати; у всьому цьому ми бачимо присутність уваги, що під її впливом відчування перетворюються в сприняття; дитина починає сприймати зовнішній світ і, до певної міри, відріжнювати в ньому окремості.

Таким чином у відношення маленького человічка до оточення входить певний порядок, а ріжноманітний і гірший під час досвід доводе дитину до того, що вона починає розріжнювати власне тіло від зовнішнього світу; так проходиться первісна свідомість про власне „я".

Раніш ніж перейти до розгляду в подробицях окремішних стадій усього цього процесу розвитку, варто торкнутися де-кількома словами тих сил, що направляють цей процес. Зі сказаного доси видно, що вирішаючим моментом тут є унаслідований напрямок розвитку, план будови мозоку. У цей час переважають схильності, інстинкти і потяги; зовнішні та внутрішні роздратовання, що викликають у дитини хаос недиференцьованих відчувань, дають, дійсно, весь необхідний для досвіду матеріял, але їх вплив на поступ, на відповідне засвоєння і сприняття речей не є вирішаючим. Коли б умови, необхідні для всякого сприняття і пізнання, не діставалися нам в спадковість разом з будовою нашого мозку, то всесвіт залишався б по вік для нас тим, чим він є для новонародженого, а саме-то—хаосом відчувань, що змінюють один одного.

Увесь психичний розвиток є нерозривно з'язаний з одною основною властивістю нашого мозоку: зовнішні роздратовання, що досягнули головного мозку і викликали у свідомості відомі відчування (хай навіть оце останне торкається не всіх роздратовань), залишають по собі в мозоку де-які, нам поки що невідомі, с л і д и п а м ' я т и: під впливом нових схожих роздратовань в цих слідах повторюються попередні процеси, і в кінцевім такім новім невторенім роздратовання

оці сліди робляться загальні. Що уявляють з себе ці сліди—ми не знаємо: ні жодному дослідникові ще ні разу не доводилося спостерігати їх, але, виходячи від наших психичних переживань, ми примушені логично вивести, що такі сліди взагалі існують. Без пам'яти не було б ані сприймань, ані уяв, ані понять, ані вольових актів, ніякого взагалі психичного життя.

Разом з Герінґом (Hering) ми рахуємо пам'ять за „основну здатність, що є джерелом і в той же час з'язковою ниткою усього нашого свідомого життя".

Крім цього поняття „памяти" варто розуміти і ширше, ніж звичайно його розуміють.

Треба відмовитися від усталеної думки, ніби то у всіх цих випадках річ йде виключно про свідомі душевні процеси. Справа стоїть инакше. Різними видами пам'яти являються і вправи, і інстинкт, і звичка, що набувається повільно. Матеріяльні мозокові процеси, що з ними з'язані явища пам'яти, існують не лише в тих випадках, коли ми що-небудь свідомо сприймаємо або свідомо вивчаємо. Пам'ять дитини ни тривка. Це залежить від того, що почуттєві сприняття, що виникають один за одним не доводяться дитиною у взаємний з'язок. Окремі враження існують по-за з'язком один з другим і спочатку не локалізуються ні в просторі ані в часі.

Пам'ять має в цей час переважно недовільний характер: довільне відтворення, нарочите згадування пережитого є відсутні.

Завдяки таким функціям пам'яти, як вправа і звичка, наш свідомий вольовий акт стає несвідомим, себ-то механізується. „Рефлекс—це скам'яніла воля". Завдяки цим важним душевним процесам, що звужують коло свідомої душевної діяльности, маємо певну економію психичних сил. Свідомість набуває можливість зосередитися на більш важному. В міру зростання автоматизації, рухи, що до цього були свідомими і довільними, стають більш упевненними. Тут виливає деякий загальний закон: чим частіш діється яка-небудь реакція тим легше, тим механичніш вона проробляється. Педагогиці не варт забувати цього стану: він указує на шлях, що ним мусить йти виховання моральної свідомости.

Розвиток рухів дитини. Невпорядковані і, видимо, недоцільні рухи новонародженого повільно починають мінятн свій характер: вони робляться доцільніші і все більш наближаються до того типу рухів, що ми їх по аналогії з нашими власними ставимо в з'язок з процесами свідомости, з бажанням. Рухи частіше стають об'ективними ознаками душевних процесів. В той же час вони стають джерелом нових відчувань, що дякуючи їм ці рухи удосконалюються; після цілого ряду спроб ці рухи починають підсобляти відокремленню власного тіла від решти зовнішнього світу. Несвідома потреба в мишцевій діяльности і недоцільні довільні (активні) рухи виникають в цей час вже рідко; рефлекси, слідом за розвитком відчувань, стають численніш: такі виразні рухи, як плач, сміх, зітхання, відмінне кивання головою, починають супроводжуватися почуваннями вподоби та невподоби: безглузді гримаси майже зовсім зникають: змерщений лоб стає ознакою заслабування або здивування. Зовнішній вираз уваги, що відбувається скороченням де-яких мишців, набуває все більш певного характеру. Дитина починає дивитися, фіксувати, стямлено комбінувати рухи очей і голови в бік блискучого предмету, і повертається туди, відкіля йде згук або шум.

Тут ми маємо справи з першими проявами волі. Ті рухи, що спочатку проробилися рефлекторно або інстинктивно (повертання голови, хапаючи рухи повільно, починаючи з третього місяця, починають виконуватися довільно, хоч поки що і де—вільно незграбно. Слідом за цим під впливом відчувань і потягу до переймання починає хутко рости число активних рухів та упевненність

з якою вони проробляються; завдяки вправі дитина навчається піднімати голову хапати і держати предмети руками і слідкувати очима за предметом, що рухається не дуже хутко. Нарешті вона починає сприймати просторінь. Після багатьох безрезультатних спроб дитина навчається, нарешті, сидіти, завдяки зміцнілій мускулатурі корпусу; в цьому стані дитина може вільно рухати руками і ногами і краще спостерігати оточення. Рухи її більше і більше набирають характеру довільних взаємків, що керуються уявленнями та бажаннями. Неясний потяг стає свідомим бажанням. Зовнішній світ починає сприйматися активно. Цим шляхом у рябу зміну однаманітних відчувань та спринять вступає диференціяція і порядок. Воля виходить при цьому на передній план.

Визначати точно час, коли вперше появляються окремішні здатності, неможливо; це, як уже було говорено, залежить від того, що темп розвитку окремішніх здатностів індивідуально досить різний; закономірність спостерігається лише в порядкові, що в ньому здатности вперше один за одним виникають (наприклад, спочатку вміння фіксувати очима, потім прислухатися, хапати, сидіти, дивити, ходити, говорити).

Під кінець першого року починають функціонувати усі органи почувань. Вже протягом першого місяця після народження дитина починає реагувати на допомогі відштовхуючими рухами що цілком певно визначають вподобу чи невподобу; вона не візьме материних грудей, коли смак молока де-кілько відріжняється від звичайного смаку; призвичаїти дитину до ріжка коштує де-якого труду. Солодку їжу діти приймають над усе, від кислої, гіркої вони відмовляються солону їжу де-котрі діти починають приймати лише під кінець першого року; в цьому відношенні малюки виявляють великі індивідуальні особливості.

Рухи губів і язику, що супроводжують смакові відчування з'являються вже на протязі перших трьох місяців За перші місяці дуже збільшується тонкість дотику і повільні реакційні рухи дитини робляться більш хуткими. Сила рефлекторних рухів буває, видимо, значніше, згодом де-кількох тижнів після народження; потім вона знов зменшується; слідом за довільними рухами виникає надзвичайно важне явище—компенсація рефлексів.

Вміння обмацювати речі, що в ньому головну ролю відограє з'єднання (комбінація) відчувань мацання та суставно мищевих, виробляється пізніше; коли де-які рухи здаються під час рухами мацання, то в дійсності вони є просто рефлекторними; коли, наприкл., до долоні дитина торкнутися яким-нибудь предметом, то дитина стисне його у ручці так, як ніби то вона його обмацала; на протязі першого часу після народження цей рефлекторний рух стає все хутчішим і хутчішим, бо за цей час збільшується почутливість долоні. На протязі першого півріччя неприємні відчування кожі, сказати-холоду і жароти, ще не локалізуються. Загальні відчування (голод, згага, відчування втоми) стають повільно виразнішими і починають супроводжуватися цілком певними виразними рухами, як це буває, коли, наприкл, дитина шукає і за тим починає хвататися за груди або за пляшку, коли пожвавиться, то відштовхує їжу. Коли дитина починає засипати, то втома її визначається у загальній турготі та криках. Коли голодну дитину нагодувати, то почування вподоби визначається у нього у мімиці, у широко розплющених очах, а де-кілька тижнів опісля у кряхтінні і у жвавім маханні рученятами та сованні ноженятами.

Мати, що спостерігає дитину звичайно вже рано починає відріжняти крики що визначають звичайну невподобу від криків, що викликані біллю. Вже на протязі першої чверти року ці елементарні визначення почувань починають у ріжних немовляток виявлятися з ріжною енергією; це мені довелося самому спостерігати у моїх чотирьох дітей. Взагалі індивідуальні нахили починають об'являтися на перших місяцях життя.

Починаючи з моменту народження потреби у спанні поступово зменшуються. Спочатку новонароджений спить увесь час, коли лише не прокидається від голоду. Після їжі дитина зараз же знов засинає. З протягом часу дитина починає иноді не спати; при цьому вона звичайно або кричить, або просто лежить з розплющеними оченятами; коли вона під цей час навчилася фіксувати очима, то її увага буде приваблюватися ріжними явищами оточення: світлом, що рухається перед нею, завісою, що коливається, рухами власних рук і ніг, промовою або співами матері і т. д. До третього року життя здорова дитина спить більшу частину дня.

Після народження досить скоро починає розвиватися слух; звуки і шуми вже рано починають викликати у неї завдоволення і незавдоволення. Спочатку слухові дратування, видимо, легесенько втомлюють новонародженого; де-кілька місяців після ця втома і лякливість зменшуються. Вже по третьому місяці ритмична зміна звуків викликає у дитини усмішку, що у той час можна вже рахувати за вподобу. Між третім і четвертим місяцями дитина починає активно прислухатися, а не лише просто слухати. В цей час вже є присутні всі умови, що необхідні для утворення слухових сприйнять. Дальший розвиток залежить найголовнішим чином від індивідуальних здатностів. Уподоба, що дається звуком або мелодією, жвавість виразних рухів, змагання переймати звуки, що чула від других, залежить головним чином, від її музикального хисту. Отже ж до кінця першого року дитина навчається сприймати, відріжняти, довільно керувати власною увагою, фіксувати, прислухатися, пробувати на смак; вона хватає речі і показує на них, правда, де-кілька непевно, і цупко тримає їх у своєму манесенькому кулачці; вона може сидіти без сторонньої допомоги, повертає голову праворуч і ліворуч і в залежності від того рухає оченятами: вона пізнає оточуючих, бентежиться, коли бачє незнайомих їй осіб, виказує власну радість сміхом, вереском, власну скорботу—плачем і криками, здивування, інтерес зацікавленість і т. д. досить не двозначною мімікою. Побачивши себе у дзеркалі дитина починає сміятися і охоче відповідає на загравання: вона вже набула де-який досвід, граючись зі власними ручентятами і ноженятами; власне змагання до переймання принесло вже де-які наслідки, особливо у тій царині, що ми будемо про неї вести річ, це в царині мови.

Розвиток мови у дитини.

Давно існує думка, що нічто так не відріжнює чоловіка від тварини, як здатність до річі. Річ та мислення здаються остільки нероздільними одно від другого, що мислення виявляє собою упутрішню річ, річ—мислення в голос. Хоч тепер ми цього погляду вже не тримаємося, але одно у всьому цьому безсумніву певно: річ є найважнішою допомогою для всього вищого психичного розвитку людини, через неї передаються нам здобутки духовної роботи нечислених поколінь. Її слова являються короткими символами понять, а за допомогою понять скорочується ціла маса стомлючої самотньої самостійної праці, вона полегшує, нарешті, відношення по-між людьми.

Цілком природно, що питання про те, як приймов чоловік до володіння річчю, мусив був зокремо зацікавити психологів. Через це досліджування про „дитячу мову“ займає у психології дитини осередкове місце і в самий останній час було одержано багато цінних даних, що торкається того, як дитина навчається говорити, відкіля у неї беруться слова, яку ролю при цьому відограє творчий зачин і яку—звичайне переймання. Питання ці збудили до себе велику зацікавленість (інтерес) як з боку фізіологів також і психологів і тому, що при навчанні користуватися річчю відограють ролю два види явищ, що надто взаємнодіють один на одного вміння: вірно користуватися голосовими органами, з одного боку, і розуміння слів і вірне вживання їх—з другого.

При поясненні походження дитячої мови зіткнулися два напрямки; звичайно їх називають „нативізмом“, і „емпіризмом“. Нативізм вчить, що дитина навчається говорити в значній мірі самостійно; багато з того, що промовляється дитиною, є наслідок її вільної творчости; багато з тих слів, що нею вживається, їй до цього ніколи і ніде не доводилося чути. Емпіризм, навпаки, вчить, що ввесь запас слів дитини набувається нею з оточення, се-б-то мова дитини виникає з переймання. Примиряючий напрямок (Амента, Штерна та ин.) додержується генетичного погляду і говорить при цьому слідуюче: розуміється, ця корінна, мимовільна, інстинктивно прирождена діяльність (здатність до мови) відограє певну ролю при виникненні дитячої річі, бо без неї не було б можливим і переймання; але що торкається тих певно визначених форм, що ними річ виражається, то це обумовлюється переймання. Але й тут спонтанність знов таки відограє де-яку ролю, оскілки переймання не прямує на все без вибіру, а слідує певному вибіру. Брак вміння переймати і складати свідомо речення веде до з'явлення окремої мови, що вживається нянями та дітьми, мова ця не є властивий вигад матерів та няньок, а утворюється самими дітьми, дорослими лише сприймається і росповсюджується (Амент).

Звичайно говорять про ріжні ступні розвитку дитячої мови. З чисто-зовнішнього боку можна відріжнити ступні: крик, лепет і річ у власному смислі.

Инші поділи—більш психологичної властивости. Зараз же після нарождення у дитини є відсутні які б то не було прояви річі, існує лише крик, що визначає незавдоволення та голод. Місяця через два починає з'являтися де-яка подібність зокремих звуків, що при допомозі їх дитина пробує повідомляти про це чи те других людей і виявляє власну активність; оці звуки визначають ріжні емоціональні стани, так, наприкл., почування вподоби: сюди відноситься її хрюкання, писк, кряхтіння, цмокання губами та клацання язиком і трохи пізніше лепет, що продовжується досить довго але вже як бавлення, при чому иноді спостерігається при цьому зміна звуків. Лепет моєї старшої доньки скидався на цілісіньки, довги „монологи“.

Пізніше (за 7-8 місяців) стали ми помічати у цьому лепетові переймання чулого раніш спочатку досить непевно, а потім все більшь виразно. Нормальна дитина засвоює зокремі звуки, що складають слова, головним чином, при допомозі слуху; бачення при цьому великої ролі не відограє: инакше стоять справи у глухонімих. Тут входять у свої права бачення і мацання Місяців через 9 дитина починає доволі зносно повторювати такі звичайні, підказані їй слова як: да, да, мамо, тато, папа і т. д., але розумити їх значіння вона поки що не всеромозі. В цьому відношенні дитина стоїть у цей час на однім щаблі з папугою. Це вміння переймати сказане другими розвивається в лад так званому „принціпу найменшого фізіологичного напруження“,—спочатку діти навчаються тим словам, що висловлюються виключно легко: сюди відносяться слова, що висловлюються за допомогаю губів та кінчика язика і слова ці у більшости випадків складаються зі звичайних нескладних складів, що подвійно повторюються. Иноді у дітей спострігається утворення слів, що певно незрозумілі: але при ретельному спостереженні у більшости випадків: майже завжди, виходить що це перекручування слів що раніш від когось чула дитина. На цьому щаблеви розвитку ще не може бути й речі про те, що дитина ясно уявляє собі те, про що говорить; їй ще взагалі ні про віщо говорити. Прейер гадає слідуюче „той спосіб, що діти усіх народів ним навчаються говорити і де-які данні відносно незміючих говорити глухонімих являються досить переконуючими довідами того, що чоловік задовго ще перед тим, як він навчається визначати що-небудь словами вже володіє певними як частковими, також і загальними уявністями“. Я власне не рахую цеї думки вірною, бо, чим ретельніш стають наші спостереження і чим менше вносимо ми їм своїх власних розумінь, тим очевидніше становиться, що поняття особливо загальні поняття, набуваються лише разом з річчю.

На першій стадії навчання мови дитина говорить, сама не розуміючи того, що каже: по-між словом і відповідним змістом нема ніякого звязку. Иноді довільно, частіш мимовільно, і не розуміючи глузду того, про що каже, дитина лише переймає підказані їй слова. Свідоме повторення того, що чула, відноситься вже до пізнішого щаблю психичного розвитку. Керування мишицями голосових органів ще непевне, скорочення їх поки що не підлягає контролю відчувань. Промовляються в цей час переважно голосівки А та Е, а також і де яки важкіші гортанні звуки. Недавно було стверджено, що де-яки сполучення звуків виникають довільно (спонтонно), раніш ніж вони починають промовлятися через переймання. Иноді межі періодом довільного лепету та періодом переймання настає період цілковісінької німоти дитини.

Друга стадія починається тоді, коли пробуджується розуміння річі (мови), цьому попереджує звичайно розуміння багатьох виразних рухів (міміки та жестикуляції). Треба одмітити, що розуміння чужих слів завжди попереджує виникнення власної мови і розвивається хутчіш, ніж ця остання.

Де-які діти, раніш ніж висловити свідомо хоч би одно слово, вже розуміють багато чого. Вони виконують веління, відповідають на питання рухами і визначенням уподоби або невподоби, подають руку. Бачучи це переймання підказаним словам, нетерплючи матері часто схиляються до думки, що їх діти вже говорять.

Під кінець першого року дитина вже досить гарно розбирається у власних сприняттях, досить певно переймає і набирає у виголошуванні звуків вже певну звичку. Вона вже здатна де-що розуміти і проявляти оцю власну зрозумілість словами та виразними рухами. Отже ж, звязок по-між уявленням слова і уявленням його змісту в цей час вже усталений. На питання: „де мама?“, „де тік-так?“ дитина вже звертає свій позір на те, про що її питають, видаючи власну зацікавленість і власне завдоволення сміхом і ріжноманітними рухами. По тій впевненности у повертанні голови у бік матері або до годинника можна міркувати про те, оскільки дитина вже в спромозі орієнтуватися у просторонi.

Дитина виконує первісні вимоги (дай ручку, поклич ручкою і т. д.); пророблює усі рухи, що вимагають, вона, звісно, вивчається вже раніш способом переймання.

Відповіді на загадані питання і виконання вимог супроводжуються звичайно певними емоціональними процесами; дитина радіє власному вмінню, і гарно помічає те завдоволення, що викликають її відповіді у матері, дитина починає звертати власну, хоч ще й слабу увагу на інтонацію питання; дитина навчається розуміти головніші жести.

Коли дитина починає самостійно говорити (иноді на 10-14 місяці, частіше пізніш), то її перші слова визначають переважно бажання, се-б-то висловлюють почування і поривання; коли дитина засвоює самостійно яке-небудь слово, то це визначає, що їй що-небудь треба. Але предмету дитина при цьому не називає; по висловленню Меймана, вона визначає своїм словом лише бажаня одержати його, „бажаний бік предмета“. Слово „Tu!“[1]) не визначає в устах дитини думки „це стулка“, а вимогу дати її ту стулку. Також і раптові виклики „тато“, „мамо“ не визначають вказівки на те, що „ось тато“, або „ось іде мама“, а є лише вираз радости при зустрічі зі знайомим іством. В залежності від ріжної інтонації одного і того ж слова (і діти виголошують спочатку для визначення цілих речень зокремі слова) дитина може визначати ріжні речі. Слово „кукла“ таким чином, визначає: „дай мені куклу“, або: „де кукла?“, або: „я люблю куклу“ і т. д. (Мейман). Досить любенькою ілюстрацією до Меймановського товмачення дитячої мови є одно спостереження, пророблене Прейером. В день свого нарождення манесенький синок Прейера навчився промовляти слово „нарождення“. Потім він довго ще вживав це слово, розуміючи в цьому все для нього особливо приємне. Слово „дада“ вжи-

1) Скорочене німецьке слово (stuhl)—стулка.

вається дитиною в самих ріжних розуміннях і являється по суті просто знаком, що за допомогою його вона звертає увагу других на що-небудь. Виходячи з того спостереження, що дитина для визначення самих ріжних речей вживає одне й те ж слово, дослідувателі роблять иноді той непевний висновок, що перші слова дитини визначають собою загальні розуміння. Це зовсім не так.

Тут ми маємо не логичні узагальнення, а прості вирази бажань та почувань, що збуджуються при видженні знайомих річей. Слово „гам-гам", напр. не визначає їстивного взагалі і вживається не тоді, коли дитина логично зробила висновок, що даний предмет належить до категорії їстивного, а визначає собою лише бажання: „дай мені оце, бо воно смачне". Часто дитина у таких випадках помиляється. Вона ще безумовно не в спромозі порівнювати та абстрагувати від тотожних ознаків. Лише поступово цей період „слів-побажань", відступає місце тому періоду, коли предмети оточення визначаться такими, які вони є в дійсности. Дитина починає придивлятися до ріжних річей, увага її стає більш сталою, вона починає позначати та помічати зокремі боки предмету і навчається самостійно називати те, що находиться перед її оченятами. Поволі вона починає розмірковувати, що кожна річ має власне ймення (назвисько), і вчиться промовляти ймення гарно відомих йому предметів. Досить дитині побачити в книжці з малюнками виображення собаки, як вона вже починає промовляти: гав-гав і т. д.

Скоро дитина навчається називати ріжні предмети і малюнки, але через те, що замала звичка вона вимовляє оці наймення поки що понівечено.

Велику ролю при цьому відограють випадкові асоціяції. Наведу приклад Роменса (Romanes). Одна дитина, постерігаючи качку, що пливла по озеру, вперше почула слово „кря", після цього вона де який час називала словом „кря" усих птахів і комах, а також і усяку плину, а згодом, побачивши одного разу на монеті беркута, почала називати таким же назвиськом і усі монети. У цьомі разі, одно і те ж слово вживалося для назви цілком ріжних річей на підставі звичайної асоціяції, а не логичної будови. Так само дитина називає попервах „гав-гав" і усяку четвероногу тварину.

Другорядні ознаки дитині здаються під час самими головними: усякий, хто ходить в очіпці рахується дитиною за бабуню (Мейман).

Лише поступово починає з'являтися у дитячій мові логична будова. Той, кому доводилося стежити за дітьми, знає, як непевні їхні сприняття.

Процес сприняття припускає присутність двох здатностів, що навряд чи маються у дитини: здатність концентрувати увагу і здатність порівнювати дане сучасне з раніш минулим. Але у годовалої та 2-х річної дитини ще є відсутним і те, і друге: увага її ще слаба, пам'ять мала так само, об'єм свідомости досить обмежений. Абстрагування являється складною психичною функцією, усяка логичність припускає більш високий щабель психичної спілости. Затим, аби оце некритичне вживання слів почало поволі зменшуватися, потрібується довгочасний досвід. Теж саме спричинює дитину лише значно пізніше вивчитися словам, що відносяться до безпосередньо споглядених предметів. Яка сила часу минає, раніш чим для дитини стає ясним тяма таких слів як то —„сьогодні", „вчора", „завтра", хоч вона чує ці слова дома щоденно, і матері звичайно досить рано починають дбало пояснювати своїм милованцям, що, могляв, завтра вони одержуть і те, і це, а лише не сьогодні і т. д.

Поміж 18 і 24 місяцами життя для дитини настає період запитань. В цей час, коли дитина вгледить людей або речі, то зокремі слова, що визначають цілі речення, починають супроводжуватися інтонацією запитання: запас слів дитини хутко збільшується і її психичний розвиток починає йти хутчішим темпом.

Ми не будемо подрібно зупинятися на тому як діти промовляють зокремі слова внаука про звуки дитячої мови), тому що у психологичному відношенню це питання (великого інтересу не має. Досить нагадати, що прогріхи у промовленні слів зале-

жать від невміння володіти органами речи і від неневного сприняття того, що кажуть другі; окрім того дитина переймає і ті провінціялізми, що чує навколо себе. Відомо, що де-які шелестівки починають вимовлятися доволі пізно, ніж решта. Особливі труднощі ставлять звуки: к, г, ф, с, р, ш, х, л. При тому досить цікаві у психологичному відношенні слідуючі явища: трапляється, що по-між дітьми, що виростають у одному і тому ж оточенні, одні вже з самого початку починають досить вірно вимовляти те, що другі діти довгий час вимовляють перекручено.

У чому покладається причина цього відріжнення, я пояснити не вмію; мені пощастило лише усталити цей безумовний факт над власними дітьми.

На протязі третього півріччя дитина висловлює майже виключно окремі слова, а не цілі речення. Перші слова, що дитина ними визначає людей, або речі, що вона вимагає, звичайно бувають йменники та оклики. Де-кілька місяців згодом починає вживатися дієслово, здебільшого у дієіменникові. Дитина уже називає те, що вона робить, або вона наміряється зробити. Сполучник „і“ з'являється лише через $1^1/_2$—2 роки. Від'ємні речення, куди входить присловник „ні“ (а не приставка „не“ з'являються у дітей рідко раніш досягнення ними 2-х річного віку. Діти, що передчасно розвинулися вже раніш запитують таке: „що це таке?“, „де є те або те?“ Запитання ці є звичайно першими реченнями. Услід за ними з'являються де-які другі коротенькі головні речення, при чім, крім дієсловів „бути“ та „мати“ [1]), всі инші у невеликій кількості, що ними в цей час користуються діти, вживаються у дієіменникові: Помалу починають вживати сполучник „і“ і „теж“, прислівник стріваються поки що рідко; речення ще цілком відсутні. У від'ємних реченнях замісць приставки „не“ все ще вживається заперечення „ні“. Потім настає період, коли починають вживати прислівники і речення з певним йменником. Починають називати числа 1, 2, 3, 4, і, нарешті, найважніший крок уперед проявляється у тому, що дієслово починає відмінюватися в промові дитини, хоч спочатку, завдяки певним труднощам відмінювання, ще з помилками, [2]). У цей час, кажучи про себе власно, дитина вживає власне ім'я переважно у третій особі. Далі настає час, коли під ряд з цими зворотами у третій особі, починають вживаться і такі, як—„я хочу“ та „що ти робиш?“ Раніше цьому першому висловленню слова „я“ надавали велике значіння,—казали, що у цей саме момент дитина починає пізнавати власну індивідуальність, починає відріжняти власне „я“ од зовнішнього світу, і стає таким чином, особою. Однак для того, щоби надавати першому вживанню слова „я“ такого значіння немає досить підстав. Увесь перехід проробляється тут повільно; на вживання слів, що замінюють у дитячій мові слово «я» безумовно вживають манерою власно дорослі, що звертаються до дітей у третій особі („а що пороблює мій улюбленець“?, „чого хоче мій хлопчик?“) Пізніш за все з'являються підрозділення речень на головні і додаткові. Взагалі стверджується закон Меймана і Штерна: розвиток мови прямує від виразу афективно-вольових станів до виразу станів об'єктивно-інтелектуальних. Вищий щабель у словоутворенні складають логичні поняття.

Ці коротенько помічені моменти у розвиткові мови у ріжних дітей з'являються у відносно ріжні часи. Пророблені спроби віднести кожну ступінь розвитку мови до певного віку великого значіння не мають; те, що здається певним відносно одної дитини, є цілком непевне у відношенні другої дитини. Кемзис винайшов, що мова з'являється иноді лише на сьомому або восьмому році життя, не дивлячись на те, що до цього загальний психичний розвиток йшов надзвичайнішим шляхом. Певно, це є виняток; звичайно згаданий процес розвитку мови, починаючись у $1^1/_2$ роки, скінчується біля 4-х років віку. Зовсім незвичайно розвивалася мова у дитини

[1]) Це відноситься як до німецької мови, де ці дієслова вживаються особливо часто, так і до української.

Прим. перекл.

[2]) Приклади автора: „Puppa hat gelssit“, „Mädi hat milch drinkt“.

психолога Штумпфа, до $3^1/_2$ років ця дитина користувалася власною мовою, видимо, зовсім не схожою на мову других людей, що її оточували (з другого боку, дитина володіла гарним слухом і виявляла велику тямучість до мови других).

Але потім вона цілком раптово почала повторювати, та самостійно вживати певну німецьку мову. В новітні часи, було не мало покладено праці на те, щоби підрахувати увесь запас слів, що вживається у кожному вікові зокрема. Стверджують, що 2-х річна дитина користується 700 словами. Ми не будемо зупинятися на тому, оскільки певне оце число, бо це не здається нам психологичною важністю; виховуючі впливи оточення відограють тут надто велику ролю, щоби можна було бачити загальне значіння у спостереженнях, що проробляпися над окремими дітьми. Те, про що дитина каже, і те, оскільки багато вона говорить залежить, головним чином, від того, що вона чує навколо себе і оскільки часто з нею розмовляють другі. Таким чином питання про збільшення запасу слів у дитини надає інтерес лише індивідуально-психологичний. Тут ми стикаємося з одним важним питанням, а саме-то з питанням про ріжні прирождені завдатки, що виявляються при вивченні мови. При цьому відріжнюють зокреміші „типи навчання мови".

Чим далі посувається розвиток дитячої мови, тим більше значіння набирає стямлення її і керування нею для загального психологичного розвитку, для утворення певних понять для засвоєння таких відношень, що не сприймаються безпосередньо, взагалі кажучи, для логичного мислення. Спритливі та стямні діти звичайно (хоч і не завжди) починають вірно складати речення і стямливо вживати прислівники і додаткові речення (коли б..., через те..., тому що..., ніж... і т. д.) раніш ніж діти психично-мляві та забарливі. Про ступінь психичної розвиненості дитини 3-6 років через це можна повноправно міркувати по тому, як вона висловлює власні думки. Довгочасне вживання дієслів в одним лише д і є і м е н н и к о в і показує взагалі на повільний психичний розвиток.

Раптовий наступ періоду запитань, коли малюки власними, безмежої кількости запитаннями „та через що?", „та де?", „та як?" частенько прямо таки надобридають своїм батькам, свідчать про хутке та жваве достигання дитячої особи.

У цьому вікові, що характеризується власними запитаннями, нерідко спостерігається своєрідні словоутворення, в тому виявляється ніби-то якась творчість дитини. Я нарочито додав слово „ніби то", бо в дійсності це є результати переймання, по певному вибору, ця самостійність з'являється у тій самостійності, що нею здобуто при допомозі переймання матеріял підлягає дальшій переробці. Зі всієї маси того, що чує дитина, вона вибирає для вжитку у власній мові те, що їй або легше (у перші часи) вимовляти, або те, що їй здається зрозумілішим. При утворенні де-яких складних слів дитина користується аналогіями. Знаючи, наприкл., слова «зубна щіточка» (Zahnbürste), „кукляче вбрання" (Puppenkleider), вона утворює по аналогії «нісочистка» (Nasenputzer), для визначення носової хусточки (приклад Штерна). Або-ж бачучи, що ножиці вживаються для різання, дитина утворює, до певної міри, самостійно слово «різниця або різалка» (Schneide). Усі оці утворювання прекрасно проаналізовані Штерном[1]), що виходить зі строго перевірених спостережень. Ведучи денник власної старшої донъки протягом перших сьоми років її життя, цей вчений психолог встиг не лише зібрати великий фактичний матеріял, але і усталити де-котрі важні точки погляду. Я наведу ще де-які з одержаних ним результатів, оскільки ми ще не встигли їх торкнутися. Раніш усіх починають вживатися о к л и к и. П р я м и й с т а н з'являється у дитячій мові раніш за с т р а д а л ь н и й с т а н, о б с т а в и н и м і с ц я раніш за о б с т а в и н и ч а с у. Конкретні поняття вживаються раніш за абстрактні; взагалі розвиток іде від конкретного до абстрактного, від частинного до загального, від суб'єктивно-афектного до суб'єктивно-конкретного. Вживання де-кількох невеличких головних речень одного за

[1]) Clara und William Stern, „Die Kinderpsychologie," Leipzig, J. A. Bath. 1907.

другим, у еволюційному відношенні, старіше, ніж сполучення головних і додаткових речень. Умовні речення, що починаються словом „коли“ або „слі“ з'являються лише на третьому році. Слово „чому“ з'являється раніш, ніж „коли“ і «як довго».

Дівчатка вивчаються звичайно говорити раніш ніж хлопчики. Присутність старших дітей ускорює розвиток мови дитини.

По-між 4-5 роками розвиток мови просовується вперед остільки, що дитина вже в спромозі оповідати про усі власні почування і думки цілком зрозумілими для дорослих формами; дальніший розвиток мови іде у тіснішому з'язку і залежности від загального психичного розвитку, і тому ми можемо ближче зупинитися на ньому.[1])

Розвиток уваги у дитини.

Рядом з пам'ятю, найважнішою властивістю нашого душевного життя є увага; з нею з'язана уся вища психична діяльність. Увага є вольовий акт (вольова подія), що супроводжується напруженням (роботою) де-яких мишиців. Коли людина буває уважна, то вона не лише чує, але і слухає, не лише дивиться, але і бачить, не сприймає пасивно, а вбирає і засвоює. Ті рухи, що не сприяють зосередженню уваги, в той час приголомшуються. Увага супроводжується певним почуттям напруження. Відріжняють ріжні ступіні напруження уваги, відріжняють пасивну і активну увагу. Перша збуджується, або, краще сказати, виникає при події особисто сильних роздратовань. Сильні почутливі дратування, наприклад, яскрава блискавка, або міцний удар грому, привабляє нашу увагу навіть противно власній волі. Крім оцих, об'єктивних умов уваги є ще суб'єктивні, що лежать у самій людині. Сюди належать, по-перше ті почування, що викликаються у нас ріжними предметами. Ми звертаємо звичайно нашу увагу на те, що є для нас цікавим або корисним, взагалі інтересним. Під інтересом розуміють почування вподоби, що збуджується в нас при тій нагоді, коли нове вражіння складається у гармонію з попередніми, коли воно збуджує схожі або спорідінені уявлення, або ж стоїть до попередніх у відношенні острого контрасту.

Увага довільна є висока ступінь уваги в порівнянні з довільною (пасивною). При довільній увазі ми почуваємо себе активними, діяльними; вона втомлює нас і примушує напружуватися. Усяка психична праця втомлює нас именно остільки, оскільки вона вимагає напруження нашої активної уваги. Психологичні досвіди з'ясували що увага є періодична функція нашої свідомости, що проробляє певні коливання в межах небагатьох хвилин часу.

З цих загальних зауважень вже само собою виходить, що здатність активної уваги подібно усякому вольовому напруженню набирається по міві росту психичного розвитку. На це прямо указує спостереження над дитячим духовним життям. Як було вже сказано попереду, новонароджений ще не здатний звертати на що-небудь власної уваги; лише помалу у міру вражінь ріжних дратувань розвивається у нього спочатку увага довільна пасивна; чим більш сліду залишають у пам'яті дитини дратування чутльових органів, тим частіш знайомі явища будуть привабльовати його увагу. Спочатку увага легко слабшає. Але, чим більш робиться коло уявлень дитини, чим дужче і довгочасніш привабляється вона як до знайомого так і до нового, тим дужче стає бажання активно їх сприйняти і перетворити, тим незначніш робиться пахва легко розважуватися другим. Увесь психичний розвиток дитини і підлітка найтіснішим чином залежить від розвитку його здатности активної уваги; звичайно здатність ця продовжує свій ріст ще й після досягнення повної достигласти.

[1]) Далі пропущене де-кілька сторінок, що трактують про розвиток мови у дитини Штерна наведені з його книж. „Die Kindersprache“, що не мають великого інтересу для читача. Прим. перекл.

Наслідки уваги усім добре відомі. під її впливом скупності відчувань стають сприняттями; вона зміцнює і обгострює зовнішні вражіння, прискорює рух духовних процесів, допомагає затриманню у пам'яті вражінь, а потім довільному відтворенню пережитого і вивченого. Брак сталости уваги доведе до позверхнього, неглибокого мислення, до роскиданости інтересів, до нетривалости пам'яти, до вволости згадувань. Все це ми спостерігаємо у дитини і тим яскравіш виявленим, чим молодша дитина. Хутка втома уваги вимагає постійної зміни вражінь (дитина звичайно грається зараз одною цяцькою, потім другою, але вони усі скоро їй наобридають). Коло її уявлень ще бідне, і тому низки звязаних одного з другим уявлень проходять і вичерпуються дуже хутко; мислі, за браком асоціяцій, ще не розвиваються самостійно одна без другої, і розвиток раз у-раз потрібує нових роздродтовань зовні. Через це увага дитини є дуже хибна (про увагу учнів або ненормальних дітей дивіться нижче).

Про походження самосвідомости писалося досить багато. На мій погляд істотність цього психичного явища є непояснима. Визначити час його виникнення неможливо; можна лише сказати, що походження його обумовлено розвитком асоціяцій, уваги, пам'яти, а також утворенням залежности між почуваннями і пориваннями. Відріжнення власного тіла від оточення і з'явлення слова „я", певно, допомагає виробленню самосвідомости, але вони ще не утворюють його, як це раніш думали. Імовірніш, що для утворення самосвідомости потрібується усталення в житті, свідомости певних взаємовідношень, де-якого росподілення згадувань у часі. На ступінь розвитку самосвідомости, без сумніву, має тако-ж деякий вплив розуміння своєї власної активности. Почування активности збуджується у нашому „я" свідомістю нашої відокремленности у відношенні до решти світу; важною допомогою при відріжненні у дітячій свідомості суб'єкта та об'єкта є свідомість про те, що дитина сама спричинює ріжні відмінювання. Ми мусимо дивитися на розвиток самосвідомости, як на процес, що невпинно розвивається починаючи неясним почуванням власного буття і кінчаючи ясним уявленням нашого „я" (Кампейрс). Відомо, що могутньою допомогою є при цьому ще відчування болю, бо він допомагає дитині усталити відріжнення між власним тілом і рештою зовнішнього світу.

Розвиток почувань у дитини.

Емоціональне життя дитини молодшого віку замало діференцьоване; йому знайомі лише почування вподоби та невподоби, що виникли у тісному звязку з відчуваннями. Виразні рухи почувань (крик) з'являються у дитини ще раніш, ніж самі відповідні почування; рухи ці є унаслідовані рефлекси. Голод, міцне роздратовання зовнішніх чуттьових органів та втома спричиняються у дитини до невподоби; ситість та помірні дратування чуттьових органів викликають вподобу. Почування дитини мають виключно егоїстичний характер; усі вони мають певне відношення до її особистого задоволення та добра, чи незадоволення та лиха. Почування ляку у дуже малюсеньких дітей немає; лише тоді, коли вражіння зовнішнього світу уже набрали для дитини де-яке значіння, з'являються прирожденні, певно, виразні рухи ляку. Під міцного шуму або яскравого світу немовлятко, певно, здригує, але це, імовірно, — рефлекс і проходить спочатку без супроводу почувань. Для того, щоби виникло почування ляку, потрібується вже певне знайомство з небезпекою. Але, між иншим, з цим не погоджувалися в суперечках і вказували на існування у дітей наслідованого безпричинного ляку, що з'являється раніш того, коли вони дізнаються — що то є небезпека. Ликливі діти виявляють почування ляку перед усім невідомим. Бачучи матір дитина звичайно радо усміхається; і проба лише нап'яти їй на голову великий капелюх, як дитина заходиться несамовито кричати; і тут безсила усяка спроба втішити її, не дивлячись

навіть на те, що голос неньки, що втішає її, так добре знайомий їй (подібне до цього ж спостереження можна проробити і на собаках). Ляк пітьми у немовляток у перший рік життя є цілком відсутній. З'являється і вкорінюється цей ляк звичайно за півтора роки. Потім він, як відомо, хутко зникає, хоч у де-котрих нервових дітей він залишається на багато років. Раніш того, ніж з'явиться у дітей зовнішній вираз ляку, а це — вже у шестимісячної дитини, можна спостерігати вираз здивування (широко витріщений, усталений позір) та гніву. Пізніш з являються прояви любови та приязни, чого звичайно з такою нетерплячкою чекають матері але ці почування, певно, ще довго зберігають власний часто егоїстичний характер. Любов дитини до матері (у відріжнення від матерної любови) не є інстинктивною: дитина любе в матері те їство, що більш за всіх робе їй добра. Коли нянчання з дитиною упаде, головним чином, няньці, то ніжність дитини обертається на останню. Любов дитини треба ще заробити. Виразні рухи почування приязни відмінно від инших почувань що згадані вже нами, не є чисто прирождені, а проводяться почасти через переймання.

Усмішка, що так гостро відмінює малюсіньке людське їство від тварини є прирождений виразний рух, бо він властивий навіть сліпим від нарождення; походження усмішки не можна приписати перейманню. Але така проява любови, як обіймання, коли дитина щільно притуляється видом своїм до виду других, несумнівно відноситься до виразних рухів, що обумовлені прикладом матері та няні.

Компейре першим помічає, що вже годовала дитина виявляє знаки симпатії: глядючи на няньку, що плаче вона сама починає плакати; особисто я спостерігав це у своїх дітей лише з досягненням 2-х річного віку. Я сумніваюся, щоб годовала дитина могла плакати від чистого вболівання. Я схиляюся до думки, що бачення незвичайного стану матері викликає, звичайно, почуття бездогідности та ляку. Але зате трьох-річна дитина вже безсумнівно здатна переживати почування вболівання. Надто цікава перша проява складного емоційного стану сорому; до двох років віку це почування цілком чуже дитині і спочатку не має ніякого відношення до полової сфери; спочатку воно виявляється при свідомості про власну провину, наближається через це до почування ляку покаранням, хоч з ним і не збігається. Дізнаючи про почування сорому 3-х річна дитина червоніє; вид 2-х річної дитини подібно до цього ніколи не червоніє.

Як відомо, здатність червоніти у ріжних людей досить ріжна; міцне і хутке почервоніння виду свідчить про тонко розвинуті почування взагалі. Спорідненим почуванню сорому є замішання. Своєї наготи дитина не соромиться доти, поки їй цієї сромливости не прищеплють ізовні; по іству це почуванняє винаслідок штучний.

Почування дитини у вищій мірі недовгочасні і непостійні, а здатні до відмінювання: радість і горе хутко зміняють одне другого; за сміхом слідують сльози і навпаки. Надто велика довгочасність афектів невподоби, гніву, упертости і ненависти у житті маленької дитини — явище незвичайне; присутність таких станів указує на хворобний розвиток дитячої психіки. У поведінкові дитини 1—1½ років ми спостерігаємо упертість, без того, що воно супроводжувалося міцним афектом; в такому разі воно є якимсь чисто-інстинктивним опором, що переходе під час ті рямці, що дитина починає робити прямо наперекір: але вид її при цьому прямої упертости не визначає. Такий поведінок нагадує негативізм де-яких духовно-хворих.

Часто дітям приписують жорстокість, та й у самому ділі, нерідко можна спостерігати як маленькі діти бувають ніби то нечулі у відношенні до тварин і товаришів по грі, мучають тварин і визначають при цім своє задоволення. В одній зі своїх пісень Віктор Ґюґо волає: „J'étais enfant, j'étais petit, j'étais cruel"

(я був дитиною, я був малий, я був жорстокий). Але ось Грюнвальд в невеликій але прекрасній статті доводить, що жорстокість дітей лише здається нам існуючою, бо у подібних випадках свідомости про те, що вони вчиняють другим зле, є відсутнім. Звичайно, тут має місце проста проява деструктивних дитячих змагань і під їх впливом дитина цілим забувається, наприкл., змагання дослідити (експериментувати), а зокрема змагання погратися. Іноді ж уявлення про шкідливість тої чи иншої тварини (кішки, жаби) може остільки заповнювати свідомість дитини, що вона не може одночасно збудити почування вболівання. Отже і у цих випадках дитина мучає животину скоріш через нестямлення, ніж через жорстокість. Усе бридке наштовхує дитину на жорстокість, скоріш ніж усе гарне. Естетичні почування у раньому віці виявляються замало; вони розвиваються лише поступово разом зі зростом фантазії і розуму. Нахил і здатність до сприйняття прекрасного у дитини є прирождені, але їхне з'явлення припускає вже певну вищу ступінь душевного розвитку. Любов до природи перш-на-перш залежить від того оточення і обставин, де дитина живе перші роки свого життя; великий вплив має при цьому та місцевість, де дитина грається, і характер її іграшок; при існуванні зокремого до цього нахилу дитина дуже прихиляється навіть до таких місцевостів, що їм бракує якої б не було красоти,—аби лише їй до них призвичаїтися. Певні ж красоти природи починають почуватися дітьми досить пізніше (Юст). Релігійне почування, видимо є споріднене з почуванням любови до природи; простежити його перші з'явлення у дитини дуже важко, бо дитину починають виховувати у релігійному напрямкові значно раніш, ніж вона в спромозі сприймати релігійні уявлення або переживати відповідні настрої. Зокрема легко підлягають релігійному вихованню діти, що мають дуже розвинуті почування і фантазію, або ніжно відносяться до своїх батьків і сліпо їм вірять. Почування любови і побратимство у відношенні до товаришів і приязнь до тварин з'являється вже у малохрічної дитини; головною причиною усього цього і тут є певний прирожений нахил. На з'явлення дитячої любови вроди часто має надзвичайно велике значіння, хоч почуттьовість у власному розумінні тут ще ніякої ролі не відограв. У вроднивих дітей багато приятелів не лише серед дорослих, але й серед ровісників; понівечення ж дітей відштовхує. Це буває через те, що для наївного зрозуміння прекрасне збігається з добрим.

Моральне почування, потяг до добра і від'ємне відношення до кривди складає таке проявлення душевного життя, що в утворенні його прирожденний нахил також відограє найпершу ролю (див. нижче розділ про ненормальних дітей де систематично обговорюється це істотне питання). Моральне почування розвивається з егоїзму, сліпої слухняности, ляку перед карою і любови до родителів; лише потім перетворюється у співчування вболівання і почування справедливости. Деякий час для дитини „бути хорошим“ збігається з доставленням задоволення матері; стимулом до хорошого поведінку тут є любов до неї. Лише пізніш, під впливом прикладу других та з розвитком розуму, виникають уявлення про добре й зле і розуміння істотности хороших вчинків. Зі сліпої слухняности, якій бракує сумління, розвивається вільне бажання бути хорошим, улюбленим, чути собі похвалу. Під час іграшок з другими вирабляється, дійсне, часто гірким досвідом, поняття про свої власні та про чужі права. З розвитком здатности мислити приходе час, коли робиться можливим планомірне моральне виховання дитини; її егоїстичним пориванням і почуванням протиставляють тоді розумніші мотиви і привчають до хороших вчинків. Звичка, що набирається оцим шляхом формує характер що є по істоту не що инше, як той чи инший вид поведінку, що увійшов у звичку.

Ще де-кілька слів—що до різних емоційних схильностів. З давніх-давен звичайно розріжняють людей по особистим темпераментам, себ-то по характеру тих емоційних реакцій, що ними вони відгукуються на різні дратування

зовнішнього світу. Оце популярне розподілення певною наукою де-кілька дискредитоване. Але, не можна відвертати, що воно базується на де-яких фактичних даних.

Той саме факт що одні люди почувають так, а другі инакше, обумовлюється на самому ділі не досвідом, що набірається протягом життя, а природньою схильністю до цих почувань. Відоме, що не жодний, навіть самий гіркий досвід не в спроможі перевернути жизнерадісного санґвініка у похмурого песиміста, а сумний важкодум не перевернеться у веселого чоловіка, якими б квітами не вистилала доля його життьового шляху. Той, кому доводилося багато обертатися поміж людьми і кого обдаровано психичним чутям, той иноді вже зараві вміє спостерігати у дітей домінуючий настрій їх душі, одгадувати їх темперамент; у де-яких випадках, між иншим, своєрідність душевного життя з'являється лише з наступом половой достиглости. Зі всіх моїх приятелів та знайомих я не знаю ні жодного, хто б грунтовно відмінив власний склад душі з часів його молодости. Факт цей має окремо велике значіння для лікаря, бо хворобні душевні процеси відгукуються иноді раніш за все у відмінюванні домінуючого настрою.

Коли у дитини, що відріжняється веселим станом душі, раптом змінюється увесь його настрій, то нефахівці звичайно зараз же пішукують для цього якенебудь психологичне пояснення, але на самому ділі ця зміна часто буває початком психичного неладу. Не можна, певне, відвертати, що окремо складене важко та сумно дитинство або яка-небудь недоля, спричинюються у дитини до більшої у неї серйозности та пригнічености, ніж властиво його натурі; але і тут уважливий спостережник завжди зуміє відріжнити—що є наслідком зовнішніх умов і що виходить з природніх властивостів.

При вивченні афектів та емоцій, сучасна психологія, як відомо, намагається дати певний аналіз цих фактів і, де тільки можливо, виміряти їхні зовнішні прояви.

Дослідження живця (пульсу) і дихання, зокрема ж дослідження при допомозі плетисмографу волювання кровенаповнення кінцевостів (наприкл. рук) під впливом афектів доводить, що за допомогою цього роду досліджування, безсумнівно, можна констатувати присутність емоційних процесів; плетисмограф є у цьому відношенні дуже почутливий апарат. Але ще й досі дослідувачі не вміють подібно розтлумачати одержані криві, а тому у біжучий час ще немежливі виповні категорачні виводи через одержані криві що до характеру і сили відповідних почувань. Проробленний Біне та Кіртне аналіз почувань у дітей (вплив на дитячий живець ляку і радости) заслуговує уваги, як перша у психології спроба цього роду, але багато де-чого у цих досвідах викликає все ж таки сумніння. Взагалі можна думати, що відвертість дитячої душі, жвавість, що через неї почування дитини відбиваються у міміці та слові, де-кілька обмежують потребу у вище згаданих убічних способах досліджування. Инша справа—у дорослих, зокрема у дорослих душевно хворих; душевне життя їх часто залишається для нас непроникливим, тому що слова і жести не завжди визначають те, що діється унутрі.

Розвиток волі.

Інстинкт не є нижча ступінь волі; лише у дальшому він стає до неї проти. Перші з'явлення волі ми спостерігаємо у дитини зі з'явленням у неї активної уваги. В той час, коли дитина навчається керувати власним тілом, коли вона навчається—лазити, стояти та ходити,—в цей час інстинкт і воля діють у одному напрямкові. Спочатку воля поривається до задовольнення скороминучих бажань, подібно почуванню та уявленню, хутко міняє і напрям і об'єкт. Зокрема цілі дитини невідомі. Також не вміє вона спиняти власні скороминучі імпульси та вважає вияв власних почувань. Важко набирає вона вміння спиняти себе, керувати власними рухами, здушувати власні егоїстичні почування та пори-

вання, але нарешті це вміння стає самим значним кроком вперед. У психології часто не рахують того, що поступ з'являється не лише у тому, що дитина робе, але і у тому, що вона кидає робити. Як важко, наприклад, було дитині усидіти на одному місці навіть короткий час! Значна доля слухняности стає через це поперед усього злученням внутрішніх сил. Спостереження над ненормальними дітьми ясно показує, що відсутність утримуючих сил виявляє недостатність розуму і характеру. Бажання дорослих гармонійности, схильність до повстримности — в значній мірі результатом діяльности волі, оскільки вона приводе до загострення в собі егоїстичних змагань та бажань і боротьбу зі скороминучими почуваннями. У якій степені вихователь прекрасно розуміє, що його головне завдання полягає у тому, щоби призвичаїти дитину до повстримности. Велике самоопанування в одних випадках веде за собою при нагоді значне проявлення сили волі.

Дитина здається нам вмілення почувань та поривань. Завдання виховання покладаються у тому, аби зробити з неї людину глибоко спочуваливу, глибоко мислячу, здатну до утворення в собі духовних багацтв, — людину широкого погляду. Шлях до цього — зміцнення волі, без чого дитина не доводиться на усю свою вдачу; не спроможиться виховатися гармонійно розвинутою особою. Оце зміцнення волі мусить бути в значній мірі скінченим вже у дошкільний період, бо коли б шкільне навчання не стало безрезультатним та не обернулося б лише у муку для учня і вчителя в рівній мірі. Умовою ж міцної і твердої волі є поперед усього фізичне здоров'я, органічне почування власної сили, нормально розвинений, нічим не утиснутий процес росту. Забувати цього ніколи не можна! Mens sana i corpore sano!

Розвиток мислення у дитини.

Мислення припускає здатність до сприйняття. Торкнемося спочатку декількох загальних тверджень. Спробуємо уявити собі основні фази психичного розвитку дитини при допомозі слідуючої схеми: себто виникнення сприйнять від органів почування та керування рухами, тоді як численні межі, що лежать по-між пунктами S та M, ще залишаються мало розвиненими; цьому відповідає те, що над мисленням та свідомою волею панують рефлекс та інстинкт (найкоротші шляхи між S і M).

Протягом перших $1^1/_2$ років діється розвиток, головним чином, між sS та Mm.

Дитина живе переважно одними відчуваннями та пориваннями. Але ось повільно між S та M починають утворюватися нові ланки; осередкова межа розростається. Маленька дитина цілком жила одним лише теперішнім, але з роками почала розвиватися здатність рахуватися у власних уявленнях і з тим, що у біжучий момент є відсутнім,—з минулим і майбутнім (Штерн).

Вище ми казали про те, що вже на протязі перших місяців після народження неясні відчування стають сприняттями, і що це діється під впливом пам'яти та активної уваги. Перше місце при цьому належить почуванню мацання. Разом з баченням воно дає уявлення про просторінь (у сліпих воно виникає лише за допомогою мацання). Почування слуху істотної ролі при цьому не відограє. Яким чином увесь цей процес пророблюється, ми не знаємо. Форми та зміст сприйнять виникають у нашій свідомості вже готові; неможливо психологично вивести, що сприняття утворюються при злиттю відчувань. Як вони утворюються — ми не знаємо. Мьобіус (Möbius) не помиляється, кажучи, що „ми одержуємо наші сприняття в образі готового подарунку“. Однак, спостереження психичного життя дитини примушує при-

пустити, що перехід від недеференцьованих відчувань до окреслення спринять, від пасивного переважно відчування зовнішніх роздратовань до активного засвоєння — є повільним, і що у цьому процесові розвитку (асиміляції) переважне значіння належить силі уваги, що усе збільшується, та числу слідів пам'яти, що також усе збільшуються. Яке значіння у спринятті активного вольового фактору, видно вже з того, що певне засвоєння зовнішніх роздратовань, зокрема роздратовань довгочасних, вимагає напруження певних мишеців (коли—обмацують, прислухаються, придивляються); дитина ж навчається керувати ними, як було вище зазначено, лише з великою повільністю.

Часто і всебічно обговорювалося питання про те, коли, у який час дитина починає відріжняти зокремі кольори; було навіть проведено багато прекрасних досвідів з метою дізнатися—чи роспізнає дитина кольори ще до того моменту, коли вона навчається їх називати. На ділі так і сталося: не-дійсно так (m-me Дегіо, Dehic). Але, на мій погляд, здатність дитини сприймати форму речей і їх віддалі одної від одної уявляє надто більшу психологичну цікавість, ніж роспізнання кольорів. Досвіди ствердили, що діти починають певно визначати спочатку білий, чорний, жовтий і червоний кольори, де-кілька пізніш — синій та зелений, пізніш за все—сірий, рудоватий та инші кольорові сумісі. В більшості випадків здатність певно називати кольори установлюється на шостому році життя, иноді де-кілька пізніше; розуміється, що багато де-чого при цьому залежить від того, чи часто заставляють дитину робити вправи у цьому відношенні.

Нарешті можна висловитися так: почутливість і здатність відріжняти усі види відчувань у дитини менші, ніж у дорослого, і тим незначніш, чим молодша дитина.

Сприняття простороні у дитини довершується по мірі вивчання пересовуватися з місця на місце. Спочатку дитина знайомиться з тією просторонню, що обмежується рухом ручепят, але по мірі вивчання пересовуватися на більшу просторінь і його уявлення ширитися про неї.

Глазомір дитини дивно гарно розвивається ще у дошкільний період (Tipins, Siering); це доводиться тим, що вміння порівнювати просторонні величини набирається досить зрання. Навпаки, відношення в часі встановлюються доволі пізно (див. нижче).

Дуже росходяться погляди на те, яким чином дитина вивчається керувати власними рухами, довільно іневрувати свої мишиці і рухатися, і діяти по власному бажанню (шлях Мш). Певне, розглядаючи ближче, все значіння де-яких спірних пунктів відпадає, бо це найчастіше буває лише суперечки про слова.

Припущення, що усякому довільному рухові попереджує уявлення про цей рух, не знаходить собі підтвердження а ні у психологичному самоспостереженні, а ні у аналізі того, як дитина навчається ходити, говорити і т. д. Процеси, що діються між тим моментом, коли ми намірямося проробити який-небудь рух, і тим, коли наші мишиці приходять у скорочений стан, не зазначаються свідомістю. Коли розуміти під уявленнями де-що свідомо-споглядальне, то безсумнівно, що у такому розумінні моторних уявлень немає.

Проробляючи навіть найпростіший рух, ми не знаємо, як ми його проробляємо. Дитина, наприклад, не має ні жадного уявлення про те, як треба діяти ногами при ході, не дивлячись на те, що навчитися ходити для неї, видимо, досить важко.

Відчування (бачення, мацання, мишицеві, суставні), конче, при цьому відограють велику ролю, але до ясного уявлення про рухи, що належить проробити, справа все ж таки не доходить. Це ще ясніше видно на здатності говорити. Дитина, що вчиться говорити, іневрує власні голосні звязки, не маючи ні жадного поняття про будову гортанки. Схильність, пам'ять і вправи обумовлюють виникнення душевного з'явлення таким способом, що механізм цього залишається для свідомости неясним.

Подібно до того, як здатність рухатися набувається без участи свідомости, стоїть справа і з нашою, так званою, логікою, себ-то з тим, що складає істотність нашого мислення. Ми гарно знаємо, що поняття вироблюються з уявлень та згадувань, але яким способом—це пророблюється без участи нашої свідомости. Користуючись словом (терміном), що на нього часто нападають, можна сказати, що, багато де-чого діється тут у межах „несвідомого". Не проходять також через свідомість складні інтелектуальні процеси порівняння, відріжнення, зіставлення (причинність) та вибору; ми дізнаємося лише про результат оцих мислительних процесів; не знаємо ми також і того, яким чином вправи збільшують і довершують оці здатності (Мьобіус).

Я зупинився на цих загальних увагах, раніш ніж перейти до проблеми розвитку дитячого мислення, вважаючи це доцільнішим. І тут наслідувані схильності відограють величезну ролю. Певно, усе психичне життя вищого порядку базується на досвіді і старе твердження: „nihil est in intellectu quod non prius fuerit in sensu" залишається у силі для всіх часів. Отже ж, той факт, що з хаосу відчувань (і сприйнять), що дитина починає переживати вже скоро після нарождення, вироблюються ясні уявлення і потім поняття; а цей факт є обумовлений дивною будовою мозку і тим зокремим напрямком розвитку, що є питомий нашому душевному життю.

Матеріялом наших уявлень є відчування і згадування. Сучасна психологія пояснює їх виникнення „злученнями" та „зливаннями". При злученні зокремі елементи залишаються роз'єднаними у часі і у просторонi; при зливаннях оця самостійність зникає і вироблюються цілком нові психичні утворення. Отже ж таке строге розділення можливе лише в теорії; на самому ділі продукти зливання є у той же час і продукти злучення.

Основним моментом усіх цих процесів є асоціяція, себ-то звязок, що утворюється по-між відчуваннями та уявленнями, або лише між одними уявленнями. Усяка репродукція (відтворення) обумовлюється асоціяцією. Відносно принціпів (законів) асоціяції існує сила теорій, при чому, підрозподілення, що наводяться психологами, дуже росходяться між собою. Ми не будемо довго зупинятися на оцих спірних питаннях.

Найголовнішою асоціяцією у дитини є асоціяція по суміжності у часі: більша частина того, що дитина затямлює або чому вона вивчається, звязана цією суміжністю.

Суміжність у просторонi часто уявляє з себе лише відокремлений випадок суміжности у часі, бо те, що знаходиться у просторонi одно біля одного, приймається у часі безпосередньо одне за одним. Рядом з цим певне значення має і асоціяція по подібності. Відокремленим випадком асоціяції по подібності є асоціяція по співзвучності, те, що ми звемо ритмою. У дужого чоловіка напрямок асоціяції визначається вихідним уявленням; під впливом уваги мисли прямують до певної цілі.

Мислення дорослого найщільнішим чином звязано з його мовою; те, що ми спроможні ясно уявити, те ми спроможні і висловити; це легко зрозуміти, коли б лише зауважити на те, що слова є почуттьові знаки (символи) понять. Инакше стоїть справа у дитини. Певно, і у неї розвиток мислення йде поруч з розвитком мови; однак у ранньому вікові бувають періоди, коли дитяче мислення ще не може знайти форми та способу визначитися словами. Коли б разом з Ґросом відріжняти поняття визначені (sicher) і ясні (klar), то можна б було стверджувати слідуюче: визначені (sicher) поняття бувають у дитини вже і тоді, коли вона навчається досить говорити; ясні ж (klar) поняття набіраються нею лише після з'явлення довільної мови. Ясне поняття припускає знайомство з усими окремими ознаками; побіч з останнім набувається також здатність утворювати визначення.

Але оцієї здатности у дитини ще немає. Не дивлячись на це, спостереження над дитиною, яка ще не орудує мовою, з'ясували, що на де-які мислительні процеси вона все таки здатна. Один раз тринадцятимісячній дитині Шнейдера загадали дати парцеляновій капці шматочок хліба, вона взяла і піднесла його до її дзьобу; дзюб, виходить, уявляється нею аналогом чоловічого роту (мовчазне порівнання та тотожнення). Згодом де-кількох тижнів, та ж сама дитина найшла перламутовий ґудзик та й положила його до другого такого ж сорту. Найпростіші мислительні процеси відбиваються також у стямленому обійдженні з домашньою ражею і цяцьками. Ще видатніше за це є сповіщення Прейєра. Одна дитина, всього на всього лише 10 місяців від роду, завжди помічала відсутність одного кегелю з 9 що вона мала і ними гралася; з досягненням 18 місяців вона помічала, коли не було де якого з її дерев'яних звірів. Ще другий приклад наведу я вже з власного досвіду. Моя донька, маючи 1½ року від-роду, пробувала упрохати свою неньку, аби та їй дозволила піти до фруктового садочку за малиною; вона брала свою неньку за руку, тягнула її у садок і показувала на малину; але мати відмовила їй на тому вважаючи на її здоров'я, тай сказала: „ні, ні ти більш не одержиш", супроводжуючи свої слова відповідними жестами. Де-який час дитина дивилася на свою неньку смутно і спантеличено, але потім обернулася у мій бік і взялася уговорювати також і мене. В той час моя донька, крім „тато" і „мамо" нічого не говорила і розуміла з розмов лише де-що небагато.

Але у її поведінці ясно визначалася вся її свідомість: „коли мама не дозволяють, то спробую уговорити тата". Як раз на цій дитині, що так пізно навчилася говорити, я часто робив подібні спостереження, при чому де які з них відносяться до того часу, коли у дитини ще було відсутнім яке-небудь розуміння чужої речі. Коли дівчинці було 14 місяців, до неї в кімнату часто заходила одна зі співробітниць моєї клініки; вона бувала звичайно у білому фартухові з кишенькою на правому боці; у кишеньці часто приносила солодкі коржики. Лише дитина її помічала, то в той же час починала до неї тягнутися, залазила до неї у кишеньку і урочисто, витягала коржика. Але траплялося, що там було пусто або лежали лише ключі. У такому випадкові дитина починала знову і знову копатися у кишеньці, але, нарешті, кидала її і тягнулася до лівого боку фартуха, хоч там жадної кишеньки не було. Видимо розчарована дитина знову хваталася за ту ж кишеньку.

Подібні спостереження можна пророблювати на кожному кроці; вони доказують присутність найпростіших мислительних процесів ще у той час, коли розуміння чужої речі є відсутнім. Виразні рухи глухонарожденої дитини показують, що і в неї пророблюються ті ж мислительні процеси (див. нижче додаток про дітей з дефектами органів чуття).

Спочатку увесь запас уявлень дитини послугує виключно її егоїстичним почуванням та пориванням. Думка працює лише над відокремим та конкретним. Непевний досвід і обмежена кількість уявлень перешкоджають ширшому розвиткові мислів. Здатність відріжняти істотне від непевного, головне від другорядного досить мала. Зацікавленість одним хутко змінюється зацікавленістю другим, увага хутко втомлюється і, здається, що дитина є непостійна, бо на усе роскидається увагою. Під впливом обходження з цяцьками вона освоюється з відношеннями просторені і набирає глазомір: дитина починає відріжнювати близькі та віддалені предмети.

Тоді як спочатку вона тяглася майже до усього, що збуджувало її увагу та цікавість (наприкл.—дитина тягнеться до місяця), тепер вона від цього роду інстинктивної реакції одучається; наблизитися до речей вона поривається, звичайно, в ціллю роздивитися на їх ближче.

Коли з'являється стямлення чужої мови, а зокрема, коли з'являється і власна довільна мова, стежити за повільним розвитком мислення стає значно легше. Розви-

ток здатности мови, як воно було коротенько зазначено вище, наочно обрисовує порядок набирання категорій уявлень. При цьому ми ще довгочасно спостерігаємо, як розвиток дитячого мислення іде хутчіш розвитку здатности висловлюватися; на першій порі вимовляється одне лише найголовніше слово якої-небудь мисли, при чому це слово замінює усе речення (див. вище розділ про розвиток дитячої речи). Перші міркування дитини ніколи не бувають загального характеру, але відносяться завжди до відокремлених фактів. Величезний інтерес завжди збуджував той вік, коли дитина починає ставити запитання.

Період цей починається, звичайно, від 2½ років. Спочатку переважно бувають питання, що торкаються найменш речей, потім питання про їх вжиток та їхнього власника (*що це є? а для чого? а чиє це є?*) Запитання: *коли? чому? на що?* з'являються лише значно пізніше. Поняття про теперішнє, минуле та будуче, взагалі ясні уявлення часу набираються пізніш, ніж уявлення просторони. Чотирьохрічна дитина рідко вживає певно такі вислови, як *завтра, вчора, позавчора* і т. д. З'явлення розуміння причини і висновку вже значить собою великий крок вперед; при цьому починаються безкрайні запитання про те,—чому діється те й це, те й це.

Змагання експериментувати виявляється дуже, зокрема під час іграшок. Змагання це має велике значіння; власне особистий досвід, що набувається за експериментуванням, допомогає розвиткові поняття про причинну залежність у значно більшій мірі, а ніж спостереження за природними подіями (Компейре). Питання про причину задаються частіш, ніж про дії та висновки. Довгий час мислення залишається чисто-конкретним; загальні уявлення ще геть чисто є відсутні. Лише дуже повільно встановлюється процес абстрагування, у той час як способом мови набирається сила вже готових міркувань, і, взагалі, сила міркувань приймається нами на віру, що не є продуктом нашого власного мислення.

Відокремленою формою мислення є *фантазія*. Її збудження природне звязане зі скупчуванням згадувань; фантазія без досвіду не існує; одже ж істотність її у тому і полягає, що дитина доповнює сприйняте нею через органи почувань своїми власними думками, черпаючи їх з запасу попередніх переживань; дитина доповнює та поширює те, що нею сприйняте, комбінує відокремлені абстраговані уявлення і утворює, творить нові образи уявлення. Виходить, головний матеріял фантазії черпається безумовно з досвіду; навіть найпалкіша фантазія не в спромозі вигадати нові почутьові якості речей; *новим є лише звязок уявлень по-між собою, рух розвитку думок.*

Робляться спроби відріжняти фантазію активну і пасивну, в залежності від того, чи додає наше „я" в межі фантазії де-що власне, чи ні. Пасивна фантазія має перевагу у сні, активна у творчості художника. У дітей має перевагу фантазія пасивна і споглядальна.

У зовсім маленьких дітей фантазія є відсутня. Але з 2½ років вона починає хутко розвиватися. Точність сприняття у цей час ще не велика, але запас уявлень став вже значно багатішим і жива психіка дитини починає комбінувати свої численні враження, досконально не довідуючись про те, оскільки ця уся численність утворених образів відповідає дійсності. „Діти здатні виробляти усе з чого хочеш" (Гете.—Kinder wissen aus allem alles zu machen). В дитячому розумінні взаємовідношення речей та їх причинного звязку має перевагу антропоморфізм, що ним керується усяке примітивне мислення про відношення та причинову залежність. Через це діти кажуть, що дзиглик заснув, що руб столу, об який забилася дитина, дурнище і його за це треба побити, що олівець втомився, що дитина, ламаючи його, робить йому боляче. Ми бачимо, що діти одушевляють природу так само, як і первісні люди, з метою з'ясувати незрозумілий їм звязок поміж явищами.

Усе знайоме стає зразком і мірою для усього незнайомого. У віці 6-7 років фантазія досягає вищої точки свого розвитку. У цей же час починає зароджуватися сприйнятливість до зверхчуттьового в межах релігії; у цей час вечірня молитва перестає бути звичайним верзінням, а стає пориванням викликати у себе уявлення про бога, певно, чисто-антропоморфично.

А розум що зміцнюється, помалу починає здержувати вільний льот фантазії.

Схильність фантазувати починає виявлятися у дітей досить рано. Ми знаємо, що є діти мрійні з багатою фантазією і, з другого боку,—діти більш розсудкового напрямку; ріжниця оця яскравіш виявляється у їхніх іграшках, бо тут ясніш за-все визначається характер і сила фантазії перейманням і творчістю.

Про талановитість фантазії міркують, також і з точки погляду якосній: відріжняють фантазію переважно споглядальну, де образи набірають велику яскравість та об'єктивність (як напрак. у дитини) і фантазію комбінуючу, де образи набірають ріжноманітність (розвито у дитини слабо). Виходячи з цієї ріжниці розуму індуктивного і дедуктивного, Вундт приймає слідуючі види талану:

1. Талан спостерегаючий; індуктивний ум та споглядальна фантазія.
2. Талан винахідливий; індуктивний ум і комбінуюча фантазія.
3. Талан аналізуючий: дедуктивний ум і споглядальна фантазія.
4. Талан спекулятивний: дедуктивний ум і комбінуюча фантазія

(Див. нижче розділ про типи сприйнять).

Повільний розвиток мисли можна легко прослідити, коли не завважати на перші $1\frac{1}{2}$ роки життя, по повільному розвиткові мови, як воно було вище виложене. По моєму, рух розвитку мови маленької Гільди Штерн [1]) наочно це з'ясовує. Нема, однак, ніякої підстави до того, щоб рахувати цей випадок типичним і поспішати з узагальненням О. Шнейдер (O. Schneider), що остільки підносить дитячу творчість у межах свідомости, уявляє, на основі спостережень своїх над двома доньками, рух розвитку душевних процесів де-кілька иначе; мої власні спостереження також розбігаються в багатьох пунктах з даними, що наводяться у літературі. Так, я запевняю, що при затриманому розвиткові мови, з'явлення мислительної здатности, у формі порівняння, тотожнення і відріжнення, ні оскільки не є менш удосконаленими, ніж при нормальному розвиткові мови.

Моя старша донька була дуже балакуча, почала розуміти те, що їй кажуть, досить рано і висловлювалась досить ріжноманітно (за допомогою словоутворень по аналогії); не дивлячись на все це, її не можна було назвати зраня розвинутою психично; за те обидві її молодші сестри, що відділялися дуже повільним розвитком мови (будучи одного року і дев'яти місяців, вони вимовляли самостійно лише де-кілька слів), з'явили остільки велику сприйнятливість до оточення, що вважалися „оригінальними дітьми“ ще тоді, коли не вміли говорити; міміка їхня та поведінок під час іграшок були теж ріжноманітніші, ніж у їхньої старшої сестри.

Дитяча неправда (брехня).

Коли під неправдою, відріжняючи від неправдивих згадувань, розуміти навмисні і свідомі вимовлення, що не відповідають дійсності, то безсумнівно, що дитина від 3 до 6 років лише з застереженням може рахуватися маленьким брехунцем. Хоч дитина і говоре дуже часто неправду, але звичайно у неї є відсутня при цьому свідомість про неприпустимість цієї події. Оце стане для нас цілком ясним, коли ближче придивимося до цілі подібної неправди. У де-яких випадках дитячої неправди мотиви її бувають цілком ясні.

Подібними мотивами є ляк перед карою ревність в відношенні до братів та сестер, злорадство, честолюбність і бажання подобатися. У цих випадках ясна при-

1) Clara und William Stern, ibid.

сутність почування власної неправоти, і дитина виявляє під час свій стид і каяття.

Уперта неправда викликається також і упертістю. Неправда, що спочатку вимовлена, може, напівжартуючи на манер самозадоволених хвастощів починає надалі у серйозних випадках уперто повторюватися. Цікавіше другий вид обману що на нього натикається жива дитяча фантазія.

Иноді дуже жваві діти, викликаючи трівогу своїх родителів, виявляють у певний період свого розвитку схильність вигадувати неймовірні події, де їх маленькій особі припадає важна і виключна роля. Я нагадаю відомий приклад з „Зеленого Генріха“ у Готфріда Келера. Певно, що у цьому випадкові ще є присутнім неясна свідомість неймовірности росповіданого, але щирість, з якою переказується, фантазія, що так легко збуджується, і звичка змішувати, під час іграшок дійсне з недійсним примушують дитину часами забувати де лежить межа по між правдою і неправдою. Боротися з подібним дитячим дурисвітством з драконівською суворістю, бачучи у ньому виявлення негативних моральних якостів, значило б стріляти з гармат по горобцях

Нарешті у віці 3-4 роки дуже часто виявляється один вид вигадки, що иноді цілком несправедливо розуміється за неправду; його можна назвати химерною неправдою. Уся фантастичність дитячих іграшок є наслідок подібного вигадування. Спробуйте побалакати з маленькою дівчинкою. У той час, коли вона грається, про те, що діється у її куклячому будинкові: з непідробленою жвавістю росповідає вона вам про те, як тільки що плакала її кукла і про те, що ця кукла, ні оскільки не бажає її слухатися За допомогою наводячих та вмовляючих запитань можна примусити росказати собі цілу низку історій; вони будуть оповідатися з великою жвавістю, і засяйне обличчя дитини буде свідчити про те, що тут не може бути і речі про свідомість, про те, що росповідається неправда.

Лише у виключних випадках трапляється у дитячому віці хворобна схильність до справжньої неправди, несправима поваба говорити неправду навіть тоді коли немає для того відповідних мотивів. Певно, честолюбність відограє при цьому звичайно де-яку ролю, підштовхуючи, у певній мірі, схильність, що мається, до вигадок.

Але невелика фантазія більшости нервових дітей одурманюється під впливом своїх власних образів; ріжниця між дійсністю і вигадкою ніби то цілком зникає з свідомости дитини. Пізніш, коли розум починає брати перевагу над фантазією, оця почварна неймовірність знову зникає; але у де-яких випадках подібна недоцільна неправда обертається у постійну хворобну питомість людини; вироблюється своєрідня форма психичного вирождення. У психіятрії подібних людей називають патологичними брехунами, а стан їх — Pseudologia phantastica.

Коли оглянути увесь шлях психичного розвитку дитини, коли вона, сприймаючи та переробляючи в собі зовнішні вражіння, переходе зі стану афективно-суб'єктивного у стан інтелектуальний, то відразу виявляється слідуюче: вимовлення дитини, що невідповідні дійсності, є спочатку наївною грою фантазії: чим певніш робиться її засвоєння, чим сталіш стає її увага, певніш її здатність до відріжнення та мислення, тим визначніш стає у свідомості дитини відріжнення між ріжними видами вигадки і під впливом моральної свідомости дитина соромиться свідомої егоїстичної неправди і припускає вигадку лише у іграшках та у жартах: її відношення до висловленої нею неправди видає вже один вираз на її лиці. Той, хто вміє розбиратися у подібних моментах, не буде товмачити недосконалість дитячих згадувань і перебільшувань, що утворюються недосвідченою дитячою фантазією, як прояви морально знівеченої дитячої душі, і не буде боротися з цим з зайвим педагогичним усердям.

От-таке розуміння, певно, внесе у діло виховання дитини більш справедливости (про неправду дитина старшого віку, див. нижче розділ про доскональність згадувань і про психологію свідкових виказів у школярів).

У той час, як точність згадувань у дорослого та у школяра піддається до певної міри систематичному вивчанню і навіть вимірюванню, відносно ж дитини молодшого віку нам доводиться тут обмежитися де-якими загальними положеннями За-для того, щоб згадування про якусь подію мусяло бути доскональним, необхідно, щоби поміж згадуваннями вироблювалися доскональні відношення часу але цього, власне, і бракує дитині, те, що для її свідмоости не є подією гостро відмеженим в часі від инших подій, не зберігається тривко пам'ятю. Пам'ять в цьому вікові є, певно, розвинутою вже досить міцно; навчання мові було б у противному випадкові невиясненне.

Дитяче уявлення про всесвіт щоденно поповнюється численною кількістю сприйнятих нею зовнішніх вражінь. А проте, виявлення спізнавання протягом 2 перших років ще дуже мале. Годована дитина, після небагатьох тижнів відсутности своєї неньки, її вже більш не пізнає; у 18 місяців від роду, дитина ледве згадує особу, що у даний момент є відсутня. Здатність розповідати про події, що вчинилися де-кілька тижнів тому, з'являється лише по досягненні 2 років; у три роки цей межчасок може вже рівнятися де-кільком місяцям, у 4 роки—цілому рокові та й більше. От-же, бувають і виняткн. Так, Амент розповідає про одне немовлятко, що виявляло вражаючу здатність пізнавати. Коли йому було 3-4 місяця, воно дуже часто чуло від своєї хрещеної матері пісеньку: „A. B. C., die Katze läuft im Schnee“ [1]). 3/4 роки згодом, починаючи говорити, дитина промовляла: „A. B. C. daia snee“. Амент запевнює, що мати ніколи за цей межчасок цієї пісеньки не повторювала.

Той же автор стверджує, що кожний дорослий чоловік в спромозі згадати міцні вражіння, що припадають до 2-го року його життя; я схиляюся заперечувати цьому в відношенні до більшости люду. У мене, наприкл., нема ні жадного певного згадування, що припадає до п'яти перших років мойого життя; також стоять справи і у багатьох других людей. що довелося їх розпитувати. Відносно цього пункту люди відріжняються по-між собою занадто міцно. Діти 5-8 років, що втратили з хворобою вуха свій слух, иноді цілком розучуються говорити. най би вони володіли мовою у довершености, і починають бути схожими на глухонімих.

Потяг дитини.

Вчення про потяг чоловіка у сучасній психології великої ролі не відограє; але психогенез показує, що ведеться це без достатного на те основання. У почині усякого психичного розвитку завжди лежить потяг. Дати коротеньке визначення поняттю слова „потяг“ (Trieb) нелегко, це є те, що привабліює нашу душу, супроваджуючись неясними почуваннями, і вабить розумно і доцільно, най би дитина і не знала тієї цілі, най би у свідомості її і було відсутнім її ясне бажання, що згрунтоване на розумних мотивах. По влучному визначанню Мьобіуса, на нижчих щаблях психичного развитку потяг є мовчазним руководителем усіх вчинків, що повільно усувається ясно усвідомленними почуваннями та уявленнями. Спочатку виявляється потяг до пожвлення і пориванння до діяльности, до руху взагалі.

Де-які почування, що виявляються при цьому, є ніби то сигнали потягів, що вже маються; так, наприкл., ляк та страх указують на присутність потягу до життя (що зветься також чуттям самозбереження); потяг цей властивий усякій дужій живій істоті, але може знижатися при хворобному станові душі.

Першорядну вартість для психичного розвитку дитини має на ділі пориванння до переймання. Майже усьому, чому лише навчається дитина до вступу

[1]) A. B. C., кішка біжить по снігу.

у школу, вона навчається за допомогою переймання; таким шляхом вона навчається говорити; раціональна педагогіка не без підстави учить, що кращим засобом виховання є приклад родителів і старших дітей. У той час, коли дитина ще кепсько сприймає пояснення словами, перестерігання та проповідь, вона вже у тисячі випадків цілком несвідомо діє цілковісінько також, як другі. І лише повільно перетворюється несвідоме переймання у свідоме і нарочите. Протягом перших 3-х років життя, інстинктивне та імпульсивне переймання цілком головує над переймянням нарочитим і свідомим. Але моторний процес, що увіходе в акт переймання, не протікає при цьому по готовим унаслідуваним шляхам, бо зразки, що за ними слідує переймання, бувають досить ріжні. „Переймання,—каже Грос (Groos)—схиляє дитину до засвоєння тих навичок, що набувалися попередніми поколіннями; воно є, таким чином, носитель спадкової культури, а тому, і необіжною умовою культури ще більш високої".

Зі значінням цієї обставини ми вже ознайомилися вище, коли розглядали розвиток дитячої мови.

Лише дитина навчається керувати своїми органами, сприймати ріжні враження і набирати де-якого досвіду, у неї з'являється новий потяг, що починає заповнювати усю безмарну добу дитинства, це є—поривання гратися. Не підлягає сумніву що гра дитини виходить з поривання до діяльности, до прояви приростаючих сил. Хай зміст іграшок у хлопчиків та дівчаток цілком ріжні, хай змінюється з кождим віком форма гри, у всьому цьому все ж залишається де-що загальне, а саме-то: однаковісінько властиве і обом полам, і усім дитячим вікам—поривання гратися; це є форма, що нею виявляється поривання до діяльности і до заняття.

Дитячі іграшки.

Прекрасними дослідженнями про іграшки людей та тварин ми обов'язані психологу Карлові Гросу. Він не лише познайомив нас з цілою низкою цікавих фактів, але розробив також цілу теорію гри. Доти, поки дитина ще не почала вчитися, гра є головним змістом дитячого життя. В противагу „праці", як діяльности більш серйозній, дитина у грі труждається для самої гри, оскільки вона сама у собі носе і глузд і ціль. Основна істотність гри полягає в утворенні особи і у розвиткові природніх властивостів дитини. Життьова енергія, поривающись виявитися вовні, знаходить у грі підходящу для того форму. Визнакою від дорослого, гра не є для дитини відпочинком, навпаки, вона є своєрідний вид праці, що супроводжується приємними почуваннями; дитина займається нею (працею) цілими днями доти, поки не почне відчувати втому. Герберт Спенсер указав на те, що у грі дитини знаходить прикладання де-яка надзайвина сил, що йде у данному випадкові на те, аби вибразити життя дорослих, користуючись переймянням. В дійсності це правильно остільки, оскільки зміст іграшок у більшості випадків є переймання діяльности дорослих.

Так от же ж—у більшості випадків, а не завжди, зокрема, у іграшках маленьких дітей перших двох років, де особисту ролю відограють зовнішні відчування і рухи (іграшки зі вправами слуху або бачення та рухові іграшки),—переймання є відсутнім. Доволі лише згадати дитячі кректіння, лепет та повзання!

Поривання прикласти до чого небудь свої сили виявляється у хлопчиків в перевазі войовничих іграшок, у дівчаток—в порання, пранні та ходженні за куклами. Оця ріжниця у виборі іграшок є безперечно винаслідок глибокої ріжниці полів, хоч, крім цього, вона культивується також традицією та оточенням.

Поривання до діяльности, що виявляється у іграшках, потреба чим небудь зайнятися звертається, в залежності від віку, на цілком ріжні об'єкти. Самі маненькі діти люблять більш за все ті іграшки, що потрібують ілюзії; охотніш за все вони займаються з тими речами, що є лише символами того, що має утворювати їхня фан-

тазія: окупок дерева виображає на їхні очі чоловіка, дзиглик або лава сходе за коня. Оця здатність, що покладається у основі іграшок, здатність утворювати собі ілюзії, обертається з часом у „свідомий самообман“ (К. Ланге—К. Lange), і під впливом його іграшка набирає естетичний характер. Взагалі досвід показує, що дитині з гарною фантазією, найпростіші речі (наприкл.—пісок, вода, кам'янці, шматочки паперу) доставлюють більш завдоволення і довше привабліюють до себе, ніж складні вироблення сучасної промисловости дитячих цяцьок; вони значно більш спричиняються до саморозвитку дитини, розвивають його фантазію і дають вправу його спритності, ніж розкішна цяцька, що не потрібує дальшої праці духу, але зате вимагає, більшої обережности в поводженні. Звичайно дитина буває більш прихильна до тієї кукли, що через свою негожість вже не боїться хенського поводження. Однією з найулюбленіших забавок є вода, що з нею як великі так і маленькі дітки здатні невтомно займатися цілими годинами.

Те ж відноситься і до піску, що з нього та за допомогою горщичка печуться пиріжки та збудовуються цілі гори. Вже у самому ранньому дитинстві починаються також іграшки в крем'яшки, кульки і фарбові папірці.

Взагалі мала дитина завжди потрібує при грі де-якогось об'єкту; без такого об'єкту вона ще не вміє грати ні зі своїми ровесниками, ні з дорослими. Старші діти вже люблять найпростіші спільні іграшки (квач жмурки, плигання по східцях, ходити по вузенькій дошці, рухавку з апаратами і без них та й просто на лавці і деревах, іграшки у боротьбу та різного роду війни та охоту). Уявлення дівчаток залишається иноді дуже довго прикутим до гри у кукли; уся їхня любов і ніжність звертається на оцих останніх, у той час, як братів та сестер вони ніби то цілком не помічають. На грі у кукли та грі у війну особисто відбивається вплив на них переймання; нагадаю лише про іграшки у індійців, що навіяні творами Кулера, та про гру у „дітей та маму“ або іграшках у школу, що розграюються маленькими дівчатками з їхніми куклами або один з одним по де-кілька годин підряд. Нема можливости доволі оцінити усе значіння дитячих іграшок.

Вони розвивають силу і спритність тіла, глазомір та упевненість у рухах; вони живлять уявлення та навертають його на цілий ряд нових предметів; під їх впливом збільшується знайомство з природою і значно збагатшується досвід. Маючи справу з цілим рядом предметів (предметами домашнього вжитку, дараме; природи, зброєю та струментами) дитина набирає необхідне для усякого, вміння поводитися з ними.

На книжці з малюнками, кембиках, формочках, кукляних будиночках, шашкові та шаблі, дитина знайомиться з родом і способом вживання різних річей; граючись з ними, вона довідується про ту закономірність слідування у природі одного за другим, у неї накладається знання причини та дії, основи та наслідко (перування експериментувати). Спочатку гра не збуджує естетичних почувань; алу пізніш власне особисте утворення нових форм та образів вже починає приносити певне задоволення, инакше кажучи, збуджує насолоду прекрасним.

Велике виховальне значіння мають спільні іграшки, що причиняються до витворення характеру. Сміливість, витривалість, почування чести та відповідальности, надійність, співчування слабшому, розуміння справедливого та несправедливого є властивості, що набуваються за іграшками у боротьбу та охоту, але лише коли вони гарно проводяться і не мають надмірности. Нема иншого періоду у житті дитини, коли б вона навчалася оскільки багато, як у період дитячих іграшок, і тому навіть тоді, коли наступає час серйозних шкільних занять, певний час мусить бути залишено для іграшок, бо вони причиняються до розвитку сил чоловіка надто більш, ніж планомірне шкільне викладання. Ми не будемо у подробицях перелічувати і роздивлятись зокрема ріжні роди іграшок, бо вони й так одсить відомі. Але заслуговує уваги спроба Гроса систематизувати іграшки

з психологичної точки погляду. Росподілення його складається зі слідуючого Гроса відріжняє 2 основних групи:

1. Іграшки з експериментуванням (das spielende Experimentieren).
2. Іграшки, що викликаються потягами другого порядку.

Перша група містить у собі 4 підвідділа:

а) Іграшки—вправи органів почувань,

б) Іграшки—вправи моторної системи;

аа) іграшки, де пересовується власне тіло: наприкл., повзання, бігання, плигання, плигання на одній нозі, лазання, плавба, танки, їзда верхи;

вв) іграшки, де пересовуються другі предмети: пересовування предметів з місця на місце, іграшки руйнації, або утворення де-чого, мороки, костирство, іграшки ловити рухаючі предмети (наприкл. мяч);

с) Іграшки—вправи вищих душевних здатностів (експерементування над інтелектуальними властивостями, над почуванням та волею).

Друга група тако ж містить 4 підвідділа:

а) Іграшки—перемоги (тілесні та духові);

в) іграшки кохання;

с) іграшки, що викликаються перейманням чого-небудь (наприк., у кукли).

d) Соціяльні іграшки (сюди належать іграшки з великою кількістю учасників, наприк. дитячі танчики).

Спостерегаючи де-який час грання маленької дитини дивується тому, як довго вона здатна иноді займатися однією і тією ж грою, недивлячись на усю її одноманітність і далеко не розумний зміст, тоді як у другий час вона буває невспромозні на чому зупинятися і вимагає раз-у-раз нових занять та забавок. Потреба у такій хуткій зміні одною другим часто буває ознаком втоми. Схильність до одноманітних занять (наприкл., іднотоний свист, невтомне лазання, довгачасне повзання) почасти пояснюється бідністю запасу дитячих уявлень, що сприяють продовженню психо-моторної діяльности, коли вона вже виникла. Здатність дітей невтомно робити нестерпучий для дорослих шум пояснюється, видимо, більш слабшою почутливістю дітей до міцних зовнішніх роздратовань.

Відріжнення полів у першому дитинстві.

Досвід свідчить, що хлопчики і дівчатки ще задовго до свідомости про свою належність до того чи другого полу виявляють цілком ріжні психичні властивості. Зі слів няньок та матерів, належність до того чи другого полу можна предбачити ще тоді, коли дитина ще існує в утробі матері; хлопчики бувають більш рухливі, в чому, виходить, виявляється його енергійніша натура. Немовлятко чоловічого роду більш жестикулює, більше кричить і жвавіш визначає свою вподобу і невподобу, ніж дитина жіночого роду. Зате темп первісного психичного розвитку у дівчаток, про мене, хутчіш, факт, що, між иншим, не дає жіноцтву ніякого права пишатися оцим; про загальний розвиток вповні можна було б сказати, що „на велике діло і часу потрібно більше“ („gut Ding braucht lang Weil“). Далі, дівчатка більш слухяні; прояви їх почувань менш гострі, вони менш уперті і непосідливі, у них раніш збуджується любов до чепурности. Впливи виховання відбиваються на них дужче. „Гречні“ дівчатка трапляються частіш за „гречних“ хлопчиків. Слухяність—жіноча доброчинність—цнота. Поривання виявляти власну волю та поривання до самостійности у них слабіше. Краще за все це виявляється у іграшках. Дикі іграшки, що вимагають сили і спритности, вважаються за краще хлопчиками частіш, ніж дівчатками, а в іграшках останніх вже дуже зраня помічається їхня діяльність, що має бути в будучині їх: материнські клопоти і турботи. Мислення і воля розвиваються

дужче у хлопчиків, почування і уявлення — у дівчаток. Зламана цяцька дівчинкою просто закидається, хлопчик же починає розглядати те, що є в неї у середині, пробує її знову полагодити. У період розвитку мови у хлопчиків помічається більш самостійности і оригінальности, у дівчаток же—поривання досконально перейняти те, що вони навколо себе бачуть. Старші сестри частіше виправляють помилки, що роблять у розмовах їх маленькі брати, ніж старші брати помилки своїх молодших сестер. Гнучкість жіночої натури відбивається також і на їхній дитячій мові. Вболівання і інші альтруїстичні почування щастять легче і раніш збудити у дівчинки, ніж у хлопчика, бо його яскравіша природня індивідуальність і тут примушує іти самостійним шляхом. Коли пятилітний хлопчик поводить себе як черствий егоіст, родителям не треба ще цим засмучуватися, коли лише розум дитини розбивається вповні нормально: нормальні дівчатка того ж віку звичайно виявляють більш сердечности, ніж хлопчики.

Частина друга.

Психологія дитини шкільного віку.

Загальний огляд.

„Wir können die Kinder nach
unserem Sinne nicht formen.
So wie Gott sie uns gab, so muss
man sie haben und lieben;
Sie erziehen aufs best und jeglichen
lassen gewähren,
Denn der eine hat die, die ande-
ren andere Gaben;
Jeder braucht sie und jeder ist
doch nur auf eigene Weise
Gut und glücklich" Goethe.

(Мы не можемо переробити дітей на свій лад; такими, якими їх дав нам бог, ми мусимо їх доглядати і любити, виховувати їх можливо найкраще і не силувати їх. Тому що одному дано одне, другим—друге. Всяк користується своїми власними дарами і всяк і гарний, і щасливий по своєму).

Гете.

З досягненням дитиною 6—8 річного віку вільні іграшки та вільне формування душевних сил дитини замінюються систематичним навчанням та вихованням у школі. У цей час позад дитини вже лежить пройдений нею довгий шлях душевного росту; до цього часу її внутрішні властивості розвинулися вже у значній мірі; переймання й особистий досвід навчили її багато; її органи почування стали гостріші, її сприятливість певніша; вона вже цілком вільно керує своїми мишицями (м'язами). Завдяки мові вона сприйняла цілу масу духовних вартостей, що утворені високою культурою, і частинно навчилася вже їх розуміти.

Коли до цього часу дитину ретельно виховували, то в ній за цей час уже виявляються переживання етичної й естетичної властивости. Але ось починається планомірне навчання певних предметів, звязне і й систематизоване надавання знання й виховання морального характеру; у цей же час відбувається таке важливе з психологичного боку відмінення всього складу життя дитини; вона підлягає впливу шкільного оточення, а саме: впливу численних ровесників, що стають для неї джерелом цілком новісіньких вражінь; оскільки до цього дитина живе майже увесь час з дорослими, ровесників в родині вона не має.

Кант виказав таку думку, що часто її цітують: «Виховання—це є найбільша і найважча задача, яку лише можна поставити перед людиною». Той, хто згоджується зі справедливістю цієї думки, мусить також визнати, що найближче ознайомлення з об'єктом виховання з усіми його особливостями дійсно має величезний інтерес. Досвід та експеримент все наочніш показують нам, що школяр зовсім не є непописаний аркуш паперу, де педагогіка може написати те, що вона тільки вважає за потрібне і досвід і експеримент показують, що вихованню та навчанню поставлено певні межі. Завданнями виховання в першу чергу є вдіяти на сховані в людині задатки і здатності, підтримати в неї те, що поривається до розвитку та перезаги, коли лише поривання це має позитивні властивості, і придушити його, коли воно є зле і непотрібне. „Вміння поставити виховання та

хист у раціональне відношення одне до одного завжди буде й залишиться найважчим завданням мистецтва виховання". (Mateiac, Mathias).

Мозок семирічної дитини вже майже досягає своєї крайньої величини; залишається, мовляв, наситити лише його тими знаннями, що набуваються у школі.

У дитини шкільного віку вже є в більш—менш розвиненому ставі, усі душевні властивості людини взагалі. Пам'ять, довільна увага, вольові акти в неї ті ж самі, що й у дорослого; з певним правом можна сказати, що діти шкільного віку відріжняються від дорослих не стільки якісно, як кількісно.

Далеко не випадковість, що психологія дитини як самостійна наука займається переважно вивчанням дитячого віку до кінця 4-го року життя. Сучасна педагогічна психологія є, головним чином, психологією загальнолюдською, що пристосована до питань школи і викладання.

Протягом шкільного періоду, психічний розвиток дитини не йде рівномірно; періоди хуткого психічного розвитку змінюються періодами затриманого розвитку, так що процес розвитку починає здаватися ніби зупиненим. Це явище лежить в дуже тісному звязку з процесом фізичного росту. Звичайно (певно, за де-якими винятками) діти, краще розвинуті з фізичного боку, досягають також кращих успіхів у школі; зауважено, що у школярів від 9 до 14 років пам'ять і інтелегентність збільшується майже рівнобіжно з фізичним розвитком. На одинадцятому році наступає, видимо, період затриманого розвитку; у наступні за тим роки, що йдуть безпосереднє поперед половій достиглості, фізичний і психічний розвиток починають іти прискореним темпом.

Коли настає *полова достиглість*, фізичний і психічний розвиток починають усе більш розбігатися один від одного; психічний розвиток починає нерівномірно, хуткий фізичний розвиток цього часу вимагає, особливо що до дівчат, обережного відношення до трати їхніх духових сил. Спеціяльні найновіші досліджування (Шюйтена, Schuyten та инші) показують, що на фізичний і психічний розвиток дітей шкільного віку впливають також *доби року*.

Влітку тіло розвивається до певної міри на кошти духу; енергія уваги й сила пам'яти бувають, видимо, найзначніші від жовтня до січня, тоді як у середині літа дуже малі. На цю умову, як відомо, вважають при поділі шкільних вакацій.

Нарешті слід ще зазначити, що своєрідні коливання розумової працездатности спостерігаються також на протязі дня (незалежно від ступеню втоми, і викликаною попередньою працею), що стверджується спеціяльними експериментами. Шгерн накреслив криву психічної енергії одного дня; у неї виявилося дві верховини: одна, що відноситься до часу перед обідом і друга до кінця дня; між ними (через годину або дві після обіду) лежить де-який мінімум; останній, між иншим, вище од мінімуму ранкового й вечерового.

Німецька психологія довгочасно підлягала впливу психології Гербарта, що все ж містить у собі замість досвідних даних досить багато теоретичного схематизму, не дивлячись на її велику вартість в цілому. Проте повільно почало брати гору переконання, що строго наукова теорія виховання, коли вона лише не бажає в ідилитися від своєї мети, потрібує трохи кращого психологичного обгрунтування. Так виникла потреба в досвідній науці про душу в емпирично-педагогичній психології. Нехай мета всякого викладання нарешті залишається етичною ціллю, все ж шлях, що прямує до цієї цілі, мусить бути психологичним. Оця думка була лейтмотивом тих новітніх поривань, що за останні 10—12 років почали скрізь набирати де-дальшого впливу.

З оптимастичним захопленням та зайвою хапливостю накинулися тоді фахівці і нефахівці на численні проблеми, що випливли на поверхню при виникненні педагогично-психологичного напрямку, в надії хутчіш їх розвязати, користуючись засобами сучасної експериментальної психології, пророблюючи систематичні досліди у лабораторії та школі. Наслідок був такий: через жадобну гонитьбу за чутливими результатами,

і завдяки участі в цьому цілої маси дослідувачів, не досить знайомих з психологією, на науковий ринок було викинуто дуже багатого недоспілого і малоцінного. Надто хапливі висновки з по одиноких даних, що на підставі їх малося на увазі перетворити шкільні програми, вражали не одного вчителя і збуджували у ньому певне недовір'я: таким чином один час існувала небезпека, що первісне захоплення новим шляхом досліджування зміниться реакцією, що заперечуватиме навіть всі його позитивні додатні сторони. За останні часи справа покращала: тепер починає прокладати собі шлях думка, що де-які цінні дані дійсно вже одержано, але що усе досягнуте досі взагалі ще досить мале і неймовірне і тому поки що не може стати тим матеріялом, що за його допомогою можна б було переробити гігієну розумової праці і всю педагогіку.

Ті висновки, що роблено в цей час, через це є не чим иншим, як претензійним зусиллям винайти серед усієї маси внові одержаних результатів усе найважливших і наочно показати на них усю вислугу сучасности в справі психологізування педагогіки. Коли б почати викладати всі методи, що при цьому пропонуються, то це зайняло б більше місця, ніж відчит про досягнені результати.

До останнього часу в працях з педагогичної психології переважували міркування практичного характеру; сюди, головне, відносяться вияснення свого відношення до сучасних скарг на обтяження учнів шкільними роботами, на недостатню індивідуалізацію виховання, питання про виділення зі звичайних шкіл ненормальних і хворих дітей, про затвердження посади шкільних лікарів, про утворення спеціяльних клас і т. и. Цим пояснюється те, що дослідувачами та керовниками у цих питаннях виступили переважно лікарі, і що психологія, фізіологія та гігієна тут тісно стикнулися одна з одною; на жаль, стикнення це ще часто вважається у педагогичних колах незручним та утискаючим.

Оці вступні уваги показують, яким переважно шляхом мусить іти далі розвиток психології дітей шкільного віку. Інтерес до хронологичної точки погляду, себто, до психогенези у власному розумінні, мусить тут відступити трохи на задній план; тут мусять мати перевагу питання диференційної психології, а саме характерології. Психичні особливості дітей, їхня вдача і психична продукційність, іхній етичний та естетичний розвиток та ознаки ненормальности—ось ті проблеми, що перші приходять на думку лише заходить мова про психологію школярів.

Головною метою експериментальних досліджувань є емпіричний аналіз окремих осіб та встанавлення певних типів.

Коло уявлень дитини при вступі її до школи.

Раніш ніж почати систематично керувати дитиною, инакше кажучи, поширювати коло її уявлень, треба б було, серіозно кажучи, спочатку дізнатися, якими уявляла собі дитина світ до останнього часу, що вона знає про ріжні речі. Подібні спроби ближчого ознайомлення з колом уявлень дитини до її вступу до школи роблено вже доволі часто. При цьому справа провадилася, наприклад, в такий спосіб, що дитині показували цілий ряд речей та картин і помічали, які з них дитина була в спромозі назвати; при цьому малося на увазі що уявлення речи вже асоційовано в свідомості дитини з її найменням. Виявилося що зображення речей завжди пізнавалося гірше, ніж самі речі.

Оцей метод, певно, не є бездоганний, але лише остільки, оскільки взагалі є небездоганна більшість дослідів, що ними досліджують коло дитячих уявлень статистичним шляхом. Зауважено, що діти міста є бідніші уявленнями, ніж селянські; це виходить, мабуть, через те, що дітям великих міст рідше доводиться спостерігати зовнішній світ, бо вони живуть більшу частину часу в зачинених помешканнях, ніж діти, що живуть по селах. Багатше за все коло уявлень у дітей, що одвідують гарні дитячі сади. Досвід за всі рази показує, що надто бідні уявленнями діти, що

вступають до школи 6—7 років. Якого власне роду уявлення відтискуються у дитячій душі, не залежить, головне, від обставин і всього того з чим дитині доводилося стрічатися (напр., у дитячому саді), так що прослідкувати тут яку небудь спільну закономірність не так вже й легко. Селянські діти років 6, звичайно, краще знайомі з природою, з селами, лісом, тваринами та рослинами, ніж дитина берлінського пролетаря, що майже й не бачила за своє життя зеленої травиці, півнів, качок, гусей і т. инш. Зате залізниця, трамвай, ровер та автомобіль їй вже надто знайомі. Але, взагалі кажучи, у дитини мають перевагу уявлення предметові, усього того, що конкретне й наочне; це залежить від глибоко-реалістичної натури дітей.

Асоціяції ідей учнів вперше дослідив психіятр Теодоро Ціген (Theodor Ziehen). Свої досвіди над асоціяціями він провадив над 45 хлопчиками у віці від 8 до 14 років. Спочатку він досліджував коло уявлень учнів, користуючись для цього найпростішими експериментами (він примушував тих, що випробовував, називати кольори, величини просторові, часу й числа). При цьому виявилося, що зі всіх кольорів лише сірий, зелений та рудуватий називалися дітьми не завжди правильно. Уявлення просторові виявилося дуже гарно розвинутими, уявлення ж часу виявилося непевним і помилковим у молодших учнів (ствердив Мейман).

Після цього Ціген почав своє досліджування руху уявлень; для цього він промовляв яке-небудь слово і вимагав, щоб діти не обмірковуючи зараз же казали те, що їм безпосереднє спало на думку. Сигнальні слова визначали загальні конкретні уявлення, де-коли уявлення відношення і послідовности (наприкл.—гроза) і спеціяльні конкретні уявлення (власні наймення).

Під час провадження досвіду сигнальні слова промовлялися у певному однородному порядкові. Відповіді дословно занотовувалися у протоколі. Зараз же після відповіди керовник досвіду запитував дитину, чи згадувала вона, відповідаючи цілком певні речі, чи ні. У де-яких випадках зазначався також час. З усієї маси одержаних результатів зазначимо лише де-які: диспаратні (перескакуючі) асоціяції (наприк., рожа—червоний) і асоціяції предикативні (наприклад, рожа—червона) не так вже ріжні для свідомости дитини, як для свідомости дорослого; обидві ці форми в істотності для дитини є тотожні. В міру психичного розвитку асоціяції другого роду починають траплятися все частіш. Обібраної раз якої-нибудь форми асоціяції діти звичайно тримаються протягом усього експерименту.

Оця безвладність особливо яскраво виявляється при втомі та у недоумкуватих.

Словесні асоціяції (цеб-то такі, де сигнальні слова сприймаються не по їхньому змісту, а по зовнішній звуковій злуці) стріваються у дітей рідко, пересічно у 2%; коли ж вони і стріваються, то у формі асоціятивного доповнення іслів (наприклад, рука-вища, серце-видний); співзгучні асоціяції стріваються дуже рідко (наприклад, битва-бритва). Але взагалі у ріжних дітей свідчення були дуже ріжними; у одного хлопчика виявилося 24% словесних асоціяцій. У відріжнення від дорослого, дитина рідко вдається до звичних сполучень слів (напр., рука—і нога). У дитини процес уявлення є внутрішньою мовою в значно меншій мірі, ніж у дорослого. Сигнальне слово сприймається учнями звичайно, як і індивідуальне уявлення і вони вважають за краще реагувати на нього також індивідуальним уявленням; це діється через те, що діти ще не вміють мислити загальними поняттями. Обидва індивідуальні уявлення частіш за все звязано і сумежністю просторові; переважно вони бувають зорового характеру.

З віком зменшується відсоток індивідуальних уявлень. Прості уявлення дуже часто збуджують у дитини уявлення складні, до яких вони відносяться, як часткові; значно рідше вона реагує на них частковими ж уявленнями, що лежать навіть у тій же самій межі відчувань (напр., червоний-кров трапляється частіш ніж червоний-зелений). Складні уявлення, що стріваються особливо часто (вони складають

50% випадків), збуджують, у свою чергу, також складні уявлення, хоч би вони і не стояли один до одного у відношенні підлеглости. Належність до зорового типу трапляється у дітей частіш, ніж належність до других типів (слухового, моторно-слухового). Основою асоціяцій у дитини завжди буває сумежність. Увесь напрямок руху асоціяцій окреслюється спільністю частіших уявлень. Коли б не рахувати асоціяцій словесних, то асоціяцій по подібності у власному розумінні не було б.

На утворення асоціяцій у дітей емоціональне офарблення уявлень має більший вплив, ніж на утворення асоціяцій у дорослих. Хуткість виникнення асоціяцій збільшується у дітей з року на рік; але, вона значно менша, ніж у дорослих; межчасок реакцій часто досягає у них 5-ти хвилин. Словесні асоціяції збуджуються значно хутчіш, ніж предметовні, загальні асоціяції—хутчіш, ніж індивідуальні.

Повільніш за все виника асоціяція відношення; асоціяції по причиновій залежности стріваються лише у дітей старшого віку. Під впливом вправи хуткість процесу асоціяції збільшується.

Духові сили учнів є наслідок цілої низки душевних здатностей; якими вони бувають при їх виникненні—цього ми не знаємо; розглянемо ж тепер їх дальший розвиток.

Увага учнів.

Ми вже бачили, що увага є найголовніша умова розвитку всіх вищих психичних процесів.

Звертати свою увагу значить проробляти якусь психичну роботу. Усяке сприняття й вивчення вимагають активної уваги, а в ній ми вбачаємо вольовий акт. Так звана концентрація або зосередження думок на чому-небудь базується на довільному напруженні уваги. Ступінь цього напруження яскраво відбивається на мишцевих скороченнях, головне, обличчя та грудної клітки. Відріжняють увагу почуттьову та інтелектуальну (уявляючу). У першій мають на думці здатність сприймати певні об'єкти, неб-то активно виділяти певне враження з цілої низки зовнішніх вражінь, що діють на нашу свідомість, другий рід уваги направляє рух уявлень, утворює з'осереджування думок і взагалі всіх душевних процесів. Мейман згадує ще увагу „емоціональну" й „вольову", що прямує на почування та вольові акти. Для того, щоб шкільне викладання мало успіх, учні мусять виявляти активну (довільну) увагу.

Висока ступінь неуваги є явище дуже сумне; вона трапляється, коли не брати на увагу зовсім малесеньких дітей, головне, у недоумкуватих і може зробити цілком неможливим усяке звязне та систематичне навчання.

У ріжних дітей увага виявляється дуже ріжно, і навіть у одної і тої ж дитини вона змінюється в залежности від її віку і часу дня. У дужої дитини здатність концентрації росте з року на рік протягом усього шкільного періоду. Взагалі встановлено такого факта: чим важніша якась робота або справа на добро працюючого, тим дужче буває напруження його уваги. У учнів вона досягає найвищого напруження під час іспитів, усі думки в той час бувають спрямовані на виконання завдань, що стоять перед ними, голод не відчувається протягом довгого часу, дитина забуває про їжу, і шум вулиці не досягає до її свідомости. Зовнішні вражіння, що не мають відношення до її роботи, її не відвертають. У цей час корисні, як спочинок, приємні прогулянки, під час їх думки бувают заняті то тим, то иншим, що навертається на очі.

Умови, що силою їх звертається увага на зовнішні вражіння, досить ріжноманітні. Нашу увагу приваблюють особливо міцні зовнішні або внутрішні роздратовання (блиск блискавиці, гуркіт грому, міцний сморід, міцна біль зубів і т. далі).

В осередок нашої свідомости потрапляє також і все те, що діє на наші почування, що збуджує у нас велику вподобу і невподобу. Ми маємо при цьому

на думці той інтерес, що викликають, у нас ріжні предмети; перше завдання порядного учителя полягає, конче, в тому, щоб зуміти зацікавити учня своїм предметом. Що це є? Досвід учить, що ми зазнаємо своєрідного почування втіхи, що-разу, коли нове вражіння (наприк., якась картина, низка звуків, звістка, заслухана думка) має певне відношення до попередніх уявлень, гармонює з ними, поповнює та поширює наші знання. Порядний вчитель, надаючи своїм учням нові для них відомості, шукає звичайно точок стичення з колом уявлень дітей та їхніми інтересами. Ми помічаємо, що, серед величезної кількости зовнішніх вражінь, нашу увагу приваблює звичайно те, що нам кинеться на очі, що нам є новим та чужим, але також і те, що є для нас дуже гарно знайоме; трапляється, що у великому сховищі нам раптом кинеться на очі чиєсь обличчя і потім виявляється, що це обличчя було нам знайоме вже раніш.

Коли направити свою увагу на якесь зовнішнє вражіння, то осягнє зміцнюється, і окремі частковості починають висовуватися яскравіш. При напруженому мисленні психічні процеси одбуваються швидче, зовнішні вражіння стають яскравіші і поняття доскональніші.

Те, на що ми звертаємо увагу, ми твердіше затямлюємо, а при бажанні і легше відтворюємо. Щоденне спостереження та психологичний досвід показують, що увага підлягає періодичним коливанням. З цим фактом доводиться рахуватися усім працюючим у психологичних лабораторіях, у всіх тих випадках, коли від того, кого випробовують, вимагається найвище напруження уваги. Коли проробляється експеримент з хуткими реакціями на дратування, то експериментатор дає перед наступом роздратовання відповідний сигнал, при цьому не однаково, за кільки часу до наступу дратування буде даний цей сигнал; при досить коротенькому межчасовім між сигналом і наступом дратування напруження уваги не встигає досягнути найвищої сили; але коли сигнал запізнюється, ця увага вже встигає заслабіти. Найкращі результати досягаються у інтервалах від $1^1/_2$—2 секунд.

Причини цього періодичного повищення та понижчення уваги поки що не вияснені; припускають, що тут відбивається вплив дихання та діяльности серця на приплив крови до мозоку.

Точне вимірювання об'єму і сили уваги в дітей набирає великого практичного значіння, коли взяти на увагу, що діти у відношенні здатности до зосереджування так дуже відріжняются одне від одного. Стверджено таку залежність: напруженість уваги буває тим міцніша, чим слабша у людини його розумова одвертанність. Таким чином, сила одвертанности може бути мірою інтенсивности уваги. З ціллю досліджування сили уваги винаходили і вже прикладали ріжні роди постановки дослідів.

Тому, кого випробовують, задають, наприклад, якусь довгочасну роботу (складання однозначових чисел, вивчення безглуздих складів, підрахунок літер у тексті) і час від часу шкодять цій роботі, вживаючи зовнішніх дратувань, наприкл., починають читати що-небудь голосно; коли порівнити теперь свідчення, одержані тоді, коли того, кого випробовують, одвертали, і коли цього не було, то можно буде ступінь одвертанности визначити числами.

У нашому роспорядженні є де-кілька подібних методів (Біне, Шарпа — Binet, Scharp). Підрахунок результатів у даному випадкові зовсім не є такий простий, оскільки при цих досвідах відограє певну роль такий важний фактор, як звичка до дратування, що відтягає увагу. Вплив цього фактору мусить обчислюватися найретельніш. Здатність звички розвита у ріжних людей далеко не в однаковій мірі. Чим довше тягнеться відвертаюче дратування, тим меншою перешкодою воно стає. Але при цьому одні люди звикають до подібної перешкоди хутко, другі—повільно. Одні володіють увагою дуже еластично, другі противляються відвертаючим дратуванням лише насилу. Таким чином, для того, щоб точно визначити ступінь одвер-

танности, потрібно спочатку виміряти силу звички. Виміряти її цілком можливо, треба лише підрахувати ті поліпшення в роботі, що набувається протягом часу, не дивлючись, на діяння відвертаючих дратувань, (Крепелін). По другому методу одвертаність вимірюється силою моментальних відвертаючих дратувань. При цьому той, кого випробовують, що виконує якусь розумову роботу, подає сигнал що-разу, лише починає чути оцю перешкоду. Відвертаючий шум пропускається в різною силою; завдання полягає при цьому в тому, щоби встановити межу дратування, себто ту інтенсивність шуму, при якій той ледве сприймається: як тільки дратування спостерігає, то той, кого випробовують подає сигналу. Людина, що легко відвертається, починає реагувати дуже швидко після початку досліду, зосереджена ж людина довго не помічає дратування, що їй перешкоджає (Штерн).

Проробленні досі спроби над увагою дітей шкільного віку показують, що увага учнів має скорше почуттьовий характер, ніж інтелектуальний, що інтенсивність її досить різна в різних дітей і часто змінюється в одної і тієї ж дитини. Оці відрізнення та змінність пробувають в залежності від індивідуальних природніх властивостей і від віку та полу, від часу дня, від стану фізичного здоров'я та від багатьох инших. Крива уваги має дві верховини; одна з них припадає на ранок, друга—на післяобідній час (див. вище). Сила уваги збільшується разом з віком. Але, взагалі кажучи, усі досліджування цього роду є лише спробні кроки.

Торкнемося ще в де-кількох словах так званої розсіяности. Слово це часто вживають не зовсім точно. Коли глибоко замислена людина стає забутлива, збивається з дороги, не пізнає на вулицях знайомих і т. д. („розсолох професор"—повсякчасний об'єкт дотепів,) то основою цього є зовсім не розсіяність, а, навпаки, міцне зосереджування думки, при де-яких обставинах, певно, зовсім не до ладу. Отаку розсіяність треба відрізняти від дійсної розсіяности, що є недостатньою здатністю психично зосереджуватися; висловлюючись словами Грюнвальда, тут має місце „розсіяність душевного світла, що перешкоджає ясному й виразному сприняттю окремих об'єктів". Розсіяність становить собою, виходить, одну з форм неуважности; повсякчасний стан розсіяности вже є хворобна форма

Здатність сприняття. Коли під сприняттям ми будемо розуміти свідоме сприймання зовнішніх дратувань при умові зосередження нашої уваги, то нам відразу стане ясно, що тут ми маємо справу з однією з найважніших здатностей людини, що підростає; од величини та характеру цієї здатности у значній мірі залежать наукові успіхи дитини. Великий інтерес через це має докладніше ознайомлення з величиною й характером цієї здатности в кожному окремому випадкові. Планомірний експеримент виясняє в цьому відношенні багато з того, що випорснює від безпосереднього спостереження.

Спочатку торкнемося в де-кількох словах умов сприняття. Для того, щоб дратування могло бути сприйняте, воно мусить бути доволі дужим і виразним (наприклад, при оптичних дратуваннях освітлення мусить досягати певної мінімальної сили; при слухових дратуваннях, крім сили, ще відіграє ролю виразність вимови і т. подіб.). Далі конче потрібною умовою є нормальний стан органів почування. Иноді здається, що дитина погано сприймає, але при ближчому розгляді виявляється, що вона просто недобре бачить; недобре чує. Досліджування органів почувань в учнів з початку учебного року є надто елементарною річчю, щоб її потрібно було ще й доводити.

Иом нормальному стані органів почувань і сприятливих умовах дратування здатність сприняття залежить, головне, від стану свідомости: чим дужча увага, тим краще й сприняття.

Дуже важною умовою надалі є багатство запасу уявлень, що вже мається, і багатство досвіду.

Коли нове враження має відношення до попередніх уявлень, коли воно є споріднене з ними, то враження це сприймається легше й виразніше, ніж коли б воно було цілком нове. Таким чином, головну причину того, що сприятливість дитини є така замала в порівнянні зі сприятливістю дорослого, слід шукати в убозстві дитячих уявлень; нове враження збуджує в дитини лише невелику кількість згадувань, лише небагато асоціяцій.

У здатності сприняття цілком правильно відрізняють де-кілька боків: 1) Хуткість спринять,—вона тим більша, чим коротше було попереднє дратування. 2) Об'єм спринять,—він тим більший, чим більша кількість дратувань сприймається одночасно за короткий межчасок. 3) Поділ спринять, цеб-то той спосіб, що ним відокремлюються при сприятті складні одночасні враження (наприк., ряди складів або літер). Нарешті, 4) Точність сприняття, цеб-то ступінь збігу зорового образу зі зовнішнім дратуванням; вона залежить від запасу уявлень, що вже маються, та від природніх нахилів суб'єкту.

Що до експериментів, то тут мають вжиток три методи досліджування. Вимірюють при цьому: окремий акт сприняття при одноразовому дратуванні (тому, кого випробовують, пропонується сприйняти це коротке дратування), або ж послідовне сприняття дратувань, що хутко змінюються (наприкл., спостереження слів і малюнків, що хутко змінюються, нанесені на барабан та експоновані через окрему щілину) або ж, нарешті, вимірюють об'єм і якість сприняття, протягом якоїсь одиниці часу, при чому сприняття є довгочасним (наприкл., при читанні), а зорові дратування перебувають у супокою.

Усі ці методи виробила експериментальна психологія; за допомогою їх став можливим точніший аналіз умов спринять, ніж це було можливим досі. Правда, досі експерименти ці проводилися, головне, над дорослими і тому для будучности тут ще дуже багато діла. Досвід показує, що здатність сприняття збільшується разом з загальним розвитком, що вона зменшується під впливом фізичної та душевної втоми і збільшується під впливом вправи. Месмер (Messmer) стверджує, що при спробах над учнями зі тахістоскопом (апарат для вимірювання здатности сприйняття) найкращі свідчення дають діти у віці 11 років. Він розріжнює по-між дітьми 2 типи: 1) Об'єктивний тип: діти цього типу сприймають при спробі відносно досить мало-що, але зате сприймають те саме вірно, не роблячи помилок. Причиною цьому є незначний об'єм інтенсивної уваги. 2) Суб'єктивний тип: діти цього типу встигають при спробі прочитувати чимало, але при цьому роблять і багато помилок; сприймаючи зовнішні враження неточно, вони додають багато де-чого від себе. Ван-дер-Тарен (Van-der-Tarren) проробляючи досвід з малюнками по методу Гейльбронера (Heilbronner) винайшов, що хлопчики сприймають малюнки значно точніше, ніж дівчатка, ближче додержуючись того, що на них дійсно виображено; різниця ця спостерігається вже у чотирьохрічних дітей.

Точні експерименти над сприняттями дорослих викрили цілий ряд закономірних відношень, що мають значіння і для психіки дітей; ми вважаємо тому за потрібне натякнути коротко й про них. Ми вже зазначали, що вправа та звичка поліпшують здатність сприняття, а фізична і психична втома її погіршують. Але крім того, виявляється, що й різні харчові речі, що попадають у наш організм разом з найбільш уживаними пожывчими продуктами, діють на різні боки нашої психіки цілком відмінно. Чай, кава, наприклад, ані оскільки не заважають сприняттю здорових дратувань, що хутко змінюються; навпаки, кофеїн, що міститься в цих напитках, ніби то навіть збільшує продуктивність спринять.

Навпаки, снотворні речі, а також і алкоголь погіршують сприняття. Алкоголь зменшує його хуткість, об'єм, точність; збільшує кількість хибних

спізнавань. З цього виходить, що всякий, хто дає учням алкогольні питва, маючи на меті їх цим підсилити, лише зменшує їхню працездатність. При спостереженнях над сприняттями дітей ясно виявляються відрізнення їхніх індивідуальних природніх властивостей. Уся їхня манера сприймати предмети зовнішнього світу має індивідуальний характер. На цій підставі звичайно й кажуть про типи спринять, часто розуміючи під цим дещо дуже інше, ніж розглянене нами вище. Що до даного випадку, Штерн говорить про типи споглядання (Anschauungstypen), відрізняючи між ними де-кілька груп. На протязі експерименту дитина сприймає гірше чи краще, в залежності від того до якого типу вона належить—до зорового, слухового, моторно-слухового; це пояснюється тим, що при спринятті зовнішніх вражінь, уявлення попередніх спринять завжди відіграють допомінюючу та з'ясовуючу ролю; а жвавість та ріжнаманітність цих останніх визначається індивідуальною схильністю (належністю до певного типу). Так, наприк., представник зорового типу легче вивчається ортографії, ніж представник типу слухового, а останньому легче дається, наприкл., вивчення історії (Педерсен). Ще важливша оця ріжниця природжених властивостей для розвитку пам'яти та фантазії: про цю залежність нам ще доведеться говорити докладніш.

Трохи инший шлях доказу вибрав Біне (Binet), указуючи на існування залежности між ріжними природженними властивостями, з одного боку, і ріжним сприйманням і перерібкою зовнішніх вражінь з другого. Оригінальність, що є властива цьому вченому, відбилася і в даному випадкові: Біне давав 175 учням у віці від 8 до 14 років роздивлятися протягом 2 хвилин фотографію з однієї картини (на тему з байки Лафонтена „Хлібороб та три сини"), він запропонував їм потім описати те, що вони бачили, на що дав їм часу 10 хвилин. Крім цього, учням ріжних шкіл було запропоновано описати цигарку. У результаті одержано надто цікаві дані. На підставі їх Біне установлює п'ять типів. Представники о п и с о в о г о типу дають простий діловий опис, сухо перераховуючи усе, що вони бачили, не додаючи нічого свого; представники с п о с т е р е ж л и в о г о типу виявляють інтерес до взаємовідношень окремостей картини, описують дію, що вображена на картині; вони турбуються, головне, про передачу внутрішнього її змісту; опис їх все ж таки зберігає той же діловий характер. Цікаво инакше стоїть справа у представників е м о ц і о н а л ь н о г о типу; ці описують, головне, почування, що викликала у них картина своїм змістом. Представники в ч е н о г о типу, менш додержуються даного їм вображення, але дбають перше за все передати те, що їм відомо про зміст картини (байки Лафонтена). В цьому останньому разі знання стає, виходить, на місце спостереження. Нарешті при спробі з описом дітьми цигарки виявляється ще й тип п о е т и ч н и й, що є багатий уявленням. У цьому разі сприйнятий об'єкт стає лише товчком до збудження цілої низки фантазій та емоціональних уявлень. Цей тип наближається, виходить, у деякому відношенні до типу емоціонального. Таким чином за допомогою простих дослідів можна вже одержати досить важливі відомості відносно деяких природніх властивостей дитини, що має основне значіння для дальшого розвитку дитячих інтересів та схильностей. Нескладність постановки цих досвідів дозволяє часто їх повторювати; те, що має найменшого художнього, технічного, технично-спекулятивного хисту спостереження, залежить, головне, від об'єму і точности самого сприняття і дальшої перерібки сприйнятого.

П а м ' я т ь.

Цьому розділові варто послати наперед де-які загальні зауваження. Вже де-кілька разів вказували на те, що пам'ять є одною з найважливіших властивостей душі і без неї не можна було б мислити жодне душевне життя у власному розумінні цього слова (порівн. вище).

Головне завдання учня полягає в тому, щоб учитися, теб-то відтиснути те, або инше в своїй пам'яті. Враження, що раз пройшли в нашу душу, можуть виявитися ще і навпізля. Психичні переживання (сприняття, почування, мисли, вольові акти) залишають у носильника нашого душевного життя де-які сліди, що і стають основою здатности відтворення.

Фізіологія навчає, що всякій організованій матерії є властива певна пластичність. Ми не знаємо, що робиться у мозкові в той час, коли ми що-небудь затямлюємо; але лікарський досвід показує, що перерождення мозоку, що буває під старість та під впливом хвороб, викликає ослаблення пам'яти; ще більш за те, навіть де-які обмеження і порізки мозокового творива можуть повести до розладу пам'яти.

Пам'ять не уявляється нам єдиною однорідною здатністю. Під нею розуміють де-кілька ріжних функцій нашої душі. Йдучи за Крепелінom, відріжняють в п р а в у, як загальну пам'ять, і п а м ' я т ь (у звичайному розумінні слова) спеціяльну. Ми відріжняємо отакі види спеціяльної пам'яти:

1) З в и ч а й н е п і з н а в а н н я (Wiedererkennen), теб-то визнання того, що дано вже раз було десь і колись нами пережито. Я чую, наприкл., який-небудь мотив і ось у мене складається упевненість, що я його раз уже чув. Оце впізнавання не є усвідомлене порівняння сприняття з образом згадувань; навпаки, коли ми натрапимо на що-небудь знайоме, воно справля на нас якесь своєрідне з а г а л ь н е в р а ж і н н я, цілком неєхоже на враження від речей, що ми сприймаємо лише вперше. Самоспостереження недає нам ніякого пояснення цього явища, рефлексія, звичайно, запізнюється і нічого не пояснює; ми даремно стараємося згадати відкіля нам знайоме оце обличчя або ота картина: але в той же час ми буваємо цілком упевнені, що ми їх раніш бачили. Варто нам у де-яких випадках почути, їхнє ім'я (або назвисько), як ми їх згадуємо, теб-то починаємо відносити їх до певного часу. Впізнати небудь легче, ніж його відтворити (репродукувати).

2) З н а н н я чого-небудь на пам'ять. Воно полягає у тому, що ми, вивчивши низку яких-небудь уявлень, набуваємо можливість самохітно вільно відтворювати. Усі наші знання і пізнання набуваються нами за допомогою вивчення на пам'ять. Я знаю, наприклад, на пам'ять таблицю множення, знаю де-які мелодії і т. д.

3) З г а д у в а н н я. Згадуючи що-небудь, ми, звичайно, знаємо, при яких обставинах воно було сприйняте нами раніше, ми відносимо його до певного часу, ми знаємо, де і коли ми його бачили й чули. Цілі низки уявлень про пережите проектуються нами на певний час у минулому. В цьому розумінні слово „згадувати" не вповні збігається зі звичайним вживанням слова: часто наприклад, доводиться чути такі фрази, як-то: я згадую, що бачив і чув це один раз; при чому промовець й не думає відносити це уявлення до якого-небудь певного часу. Згадування у науковому розумінні є поняття далеко більше вузьке ніж поняття пам'яти; більша частина того, що зберігається у чоловіка в його пам'яті, не має характеру згадувань (наприкл., абетка, таблиця множення, більшість шкільного знання). Ми маємо діло зі згадуваннями у тих випадках, коли, наприклад, росповідаємо про раніш пережите, або даємо свої свідчення перед судом, або пишемо власні мемуари.

4) Ф а н т а з і я, або здатність творити нові образи з елементів змісту нашої пам'яти.

Все сказане нами по цьому питанню вище наводить нас на висновок, що далеко не все те, що ми переживаємо, стає нашим згадуванням але все пережите залишає в нашій пам'яті де-які сліди; при певних умовах сліди ці ми можемо знову більш чи менш ясно усвідомати. В останньому випадкові звичайно кажуть про р е п р о д у к ц і ї: це збудження в свідомості вчинається через асоціяції.

Забування (або зникнення з пам'яти)—це є обертання свідомих переживань у несвідоме. Це відбувається досить різними способами. Иноді наші психичні, переживання (цілком або лише частково) зникають зі свідомости зовсім, так що згадування про них уже ніколи більше не виникає. Ніхто не пам'ятає, звичайно, переживань свойого першого дитинства, хоч більшість тих пізнань, що ними доводиться користуватися людині протягом усього свойого дальшого життя, набувається саме за цей період. Другий вид забування полягає в повільному потемнінні образів згадувань, при чому окремі боки в них стираються й зникають. Таким чином, ми лише н виразно згадуємо своє рідне місто, обличчя та голоса товаришів наших дитячих іграшок то-що.

Отже, зміст свідомости, що ми звемо згадкою не зберігається у душі нашій у формі невмінних застиглих психичних образів, але повільно змінюються й темніють. Цього замало,—з ними відбуваються й иншого роду зміни, а саме міняється також і увесь їхній характер. Другими словами: згадки наші не є певні і з часом змінюються разом з нами. Зміни ці відбуваються по різних напрямках. По-перше, своєрідним чином змінюється емоціональне офарблення наших згадувань. Коли ми згадуємо щонебудь з минулого, то почування й настрій бувають вже не ті, що раніш.

Взагалі, переживання минулого, особливо дитинства, молодости, уявляються нам надзвичайно привабливими,—час „золотить" дні нашого дитинства; в наслідок цього звичайно кажуть про „оптимізм згадок". Знайомство з цим фактом важно в тому відношенні, що він викликав критичне відношення до певности біографичних описів, згадувань дитинства. З другого боку (особливо в паталогичних випадках), трапляється схильність надавати згадкам виключно песимістичне офарблення; у тяжкі хвилини життя дні минулого здаються часто безпросвітньо сірими. Але від впливом часу змінюється не лише емоціональне офарблення пережитого, а також і його почуттьовий та інтелектуальний характер. Я ясно пам'ятаю те розчарування, що я дізнав, коли повернувся багато років перегодом, у мою рідну хату. Оця маленька плохенька хата уявлялася мені в моїх спогадах великим будинком з довгими сінями та з просторими кімнатами. Здавалося, що ніби-то хата виросла разом зі мною. Оцю обставину теж варто взяти на увагу кожному, хто вивчає згадування дитинства в психологичних цілях.

Особливою формою пам'яти є спримітливість пам'яти (Merkfähigkeit), цеб-то присутня в певний момент здатність запам'ятати дані враження, здатність вивчати нове, відтворити його так, щоб мати силу відтворити зараз же (безпосереднє запам'ятовання) або після якого часу. При дослідуванні цієї здатности пробують установити кілька чисел, слів, складів, віршів, що людина має силу відтворити.

Спримітливість є функція пам'яти, що має цілком самостійне значіння; сила її далеко не завжди відповідає силі иншых функцій пам'яти. Її може зовсім не бути при гарній пам'яті на переживання минулого (наприкл., у глибокій старості та при відомих занедужуваннях мозку). Вивчання розмірів цієї здатности у окремих людей є одним з найважливіших та цікавих завдань експериментальної психології; від спримітливости залежить характер того, чому ми нарешті навчаємося. Тому одним з головних завдань педагогично-психологичного дослідування є вивчання цієї здатности учнів, вивчання відношення цієї здатности до різних учебних предметів. Вивчання умов, від яких залежить відтискання у пам'яті окремих психичних переживань (спримітливість, уявлень і т. д.), набуває, певно, великого інтересу. Загальна психологія пробувала точно установити оці умови за допомогою спостереження та експерименту. Наведемо найістотніше з одержаних результатів (дальніше викладається за Ебінґгаузом). Найперше значіння при цьому мають якості, інтензивність та екстензивність враження. Ми затямлюємо все, що робить на нас особливо дуже враження, вражаючи нас своєю новинкою, своїми

розмірами, своєю своєрідністю. Ми затямлюємо все надзвичайне, все, що є контрастом у відношенні до щоденних подій, усе, що кидається нам на очі. Ми легко забуваємо все те, що нас хвилює, усе, що є цікаве, усе що викликає у нас ляк або вчиняє нам біль. Це відомо кожному і не потрібує дальшого пояснення. Що частіш повторюється якесь враження, то міцніш ми його затямлюємо; це є факт, що на ньому перш за все засновується навчання. При цьому те, що вивчається або переживається затямлюється нами тим краще, чим більш ми напружуємо нашу увагу, чим більш ми зосереджуємося. Експериментальне досліджування показало, що далеко неоднаково те, як ми з а в ч а є м о, чи повторюємо ми щонебудь вісім разів підряд, чи повторюємо його ті ж вісім разів, але лише з певними межчасками; останній спосіб є далеко доцільніший. Особистий досвід та експеримент вчить далі, що після завчання чого-небудь дуже корисно робити невеликий відпочинок; не варт також завчати ріжні предмети беспосередньо один за одним. Психичні процеси виявляють (при вивчанні) тенденцію іти деякий час у тому ж самому напрямкові. З цією їхньою особливістю треба рахуватися, це є так звана тенденція до персеверації (Perseverationstendenz); лише тенденція ця починає притлумлюватися новими враженнями, затямлення гіршає; це стає через те, що нові враження на заучене раніше діють так, ніби припиняють і відвертають попередній процес затямлення попередніх вражінь; ся відворотна дія тим дужча, чим дужче ми напружуємо увагу на дальшу психичну діяльність. У цьому й полягає величезне значіння перерв при завчанні, що вони не лише сприяють відпочинкові, але і полегшують дальше затямлення.

Іноді ми помічаємо, що в нашій пам'яті тривко відтискаються такі переживання, яким ми не надаємо ніякого особливого значіння, і лише дивуємося тому, що їх ще пам'ятаємо. Коли почати дошукуватися причини цього то іноді виявляється що дане враження так міцно відтислося у нашій пам'яті тому, що було суміжне в часі або просторові з яким небудь иншим особливо для нас важним враженням. Уявімо собі, що на наших очах відбувається який-небудь жахливий випадок: людина попадає під автомобіль; увесь випадок відтискається невитравно у нашій пам'яті, при чому тут же затямлюємо і деякі цілком незначні подробиці, як, наприкл., паличчка або капелюх потерпівшого: при иншим обставинах ми не звернули б на них ніякої уваги, бо ці предмети не вдають собою анічого. Всякий, хто вміє спостерігати себе, найде у власній пам'яті багато подібних випадків, коли він твердо затямив другорядні подробиці ріжних подій власне через те, що поміж ними і важливішими моментами установлюється асоціяційний звязок.

Окрім загальних умов пам'яти, мають також значіння й індивідуальні особливості людей. Ще задовго до того, як диференційна психологія зробилася емпіричною наукою, звичайний досвід показував, що ріжні люди мають силу пам'яти досить ріжну. Але ближче знайомство з цими відріжненнями та групування їх типичних особливостей є вже результат найновішого, а саме експериментального способу досліджування, в чому жваву участь брали педогогичні кола. В щоденному житті нерідко доводиться чути про одного чоловіка, що він володіє гарною пам'ятю, про другого, навпаки, що у нього кепська пам'ять; на старість насамперед скаржаться, звичайно, на втрату пам'яти. І дійсно, разом з роками сприятливість слабшає дужче, ніж усі другі боки пам'яти; убуток цей починається дуже рано, вже тоді, коли про „старість" ще не може бути й речи. У 30-річної людини сприятливість вже не та, що у дитини. Але ось експеримент викриває одно визначне явище; при завчанні важкого матеріялу у певний термін (див. нижче) дорослий справляється зі своїм завданням легче за дитину шкільного віку. Було б цілком недоладно виводити з цього що сприятливість в учнів є слабша, ніж у дорослих. У подібних експериментах з завчанням у певний термін, кращі результати, одержані від

дорослих, пояснюються тим, що дорослий є здатний дужче напружувати свою увагу, а також хутчіш пристаджуватися до умов досліду; кількісно дорослий завчає більше за учня, але останній зберігає вивчене в пам'яті довше.

Досліджування Меймана показують, що здатність завчання і власно затямлення (і забутливість) цілком не залежать одне від одного; вони розвиваються у прямо протилежних напрямках.

У маленьких дітей здатність завчання є невелика, з роками вона збільшується; точність запам'ятання у молодших учнів дещо більша і зменшується з роками. Забутливість вивченого збільшується в учнів разом з віком. Найбільшої сили здатність завчання досягає до 20—25 років, але з цього моменту як здатність завчання, так і точність запам'ятання починають повільно і рівномірно убувати. Значіння усього сказаного є ясне саме собою.

До 13—14 років пам'ять у дівчаток буває краща за пам'ять хлопчиків; але потім хлопчики починають їх помалу перегнати. Вплив вправи на завчання у дітей слабший, ніж у дорослих; те ж саме відноситься до втрати набутої навички. Під впливом вправи здатність завчання підвищується більше ніж здатність запам'ятання, бо завчання є формальною діяльністю, а така діяльність у найбільшій мірі обумовлюється вправами.

Пам'ять дуже ріжна також у осіб одного й того ж віку. Один хутко завчає і також хутко забуває, другий завчає повільно, але гарно затямлює, третьому, нарешті, завчання дається важко, але, не дивлячись на це, він хутко забуває заучене. Один володіє такою пам'яттю, що на неї можна цілком покластися на пам'ять другого покластися геть чисто неможливо, бо забуте поповнюється яким продуктами власної фантазії. Далі варт помітити, що пам'ять стоїть цілу низку спеціяльних видів пам'яти, при чому одні з них можуть бути розвинені в людини краще, ніж другі. Ми розріжняємо пам'ять на обличчя, на місця, на форми, на кольори, пам'ять на мелодії, на ритм, на абсолютну вишину звуку, на імення, числа, оповідання і т. д. Трапляються люди, що пам'ятають і можуть у бажаний час розказати не одну сотку гарних і гадких анекдотів; другі, не дивлячись на те, що вони взагалі не можуть поскаржитися на свою пам'ять, ніколи не пам'ятають подібних річей; люди ці, не дивлячись на те, що вони часто чують подібні речі, ніколи не вміють розказати жодного з них. Коротко кажучи, види пам'яти ріжноманітні. При цьому ми знаємо, що особливості оці підлягають впливу виховання лише в дуже невеликій мірі; або ми володіємо яким-небудь видом пам'яти, або його у нас нема.

Мейман відріжняє такі види пам'яти:

1. Пам'ять почуттьового споглядання (das sinnlichanschauliche Gedächtnis):
   а) пам'ять на відчування (на згуки, фарби, пахощі, смак і т. подібне відчування);
   в) пам'ять на вражіння просторові і часу;
   с) пам'ять на предмети і події зовнішнього світу.
2. Пам'ять на знаки та символи (на імення, числа та абстрактні поняття).
3. Пам'ять на образи нашого уявлення (фантазії) у власному розумінні.
4. Пам'ять на почування.

Характер дитячого таланту залежить, видимо, від пам'яти на відчування.

Але добра пам'ять, особливо добра спеціяльна пам'ять, далеко не завжди буває ознакою визначного таланту, скоріш, навпаки, люди, що демонструють свою надзвичайну пам'ять, володіють звичайно невеликими ба навіть досить малими розумовими здатностями.

В новіші часи почали відріжняти окремі типи пам'яти (типи уявлення), що знайомство з ними є дуже важливе з педагогичного погляду. Так відріжняють:

Зоровий тип, цеб-то такий, коли особливо розвинено пам'ять на форми, кольори, місцеположення і т. д. Цей тип надто яскраво дали багато художників, різбярів, а також геніяльних рахівників та шахістів (напр., ті, що грають, не бачучи шахової дошки). У слухового типу особливо розвинено пам'ять на згуки, мелодії взагалі, на слухові відчування; він дуже є росповсюджений серед музик. Досить часто трапляється рухливий (моторний) тип, що відріжняється тим, що запам'ятовує за допомогою рухливих відчувань кінчностей та органів мови. Людям цього типу пам'яти звичайно є властивий добрий дар слова; блискучі оратори здебільшого належать до цього типу. Про асоціятивний тип кажуть при тій нагоді, коли людина для того, аби запам'ятати що-небудь, удається за допомогою до логичних збудовань, коли він дбає об'єднати нові пізнання з тими що в нього вже є, поставити одне до другого в певний зязок. Більшість людей не є яскраво визначені типи, але належать до типу змішаного, дуже часто трапляється тип моторно-слуховий, трохи рідше—глядно-моторний.

Майман, певно, є правий, кажучи, що—„більшість люду, як діти, так і дорослі, належать до зорового типу, оскільки вони відтворюють уявлення річей; оскільки-ж вони відтворюють уявлення слів, вони належать до типу моторно-слухового" Протягом перших учебних років діти належать, видимо, скорше до зорового типу. Належність людей до того чи иншого типу визначається за допомогою особливих експериментальних методів (див. нижче).

Через те, що пам'ять взагалі для учня має величезне значіння, досить доцільно зупинитися трохи докладніше на цій галузі експериментального дослідження. Організувати експерименти над пам'ятю легко завжди і скрізь, з часу видання книги Ебінґауза (1885) вони стали улюбленим предметом педагогичної психології; досліджування Штерна відносно певности згадувань і психології свідчень поширили межі приладдання цих експериментів ще більше; значіння подібного розширення для психології і педагогіки є очевидне для всякого скептика. З великого числа методів, що вживаються тепер, ми торкнемося коротко лише головніших, а потім перейдемо до обміркування найважливіших досягнених до сього часу результатів.

Досліджування над учнями торкаються отаких проблем:

1. Досліджування спринятливости у дітей старшого та молодшого віку у бадьорому та втомленому стані,—у дітей нормальних та ненормальних.

2. Способи завчання та умов забутливости.

3. Певности згадувань; навмисної та ненавмисної неправди; схильности до вмовлювання.

Методи досліджування. Досліджування спринятливости як при одиничному також і при масовому досліді, проробляється різними методами. По цьому питанню численні роботи: зупинемося на роботі Нечаєва. Він досліджував здатність затямлювати різні враження по шести петербурських школах у 687 учнів у віці від 9—18 років (494 чолов. 193 жіноч. полу). Пам'ять на слова, на числа і нечленороздільні згуки досліджувалися ним зокрема кожний. Досліди пророблювалися відразу над цілою класою і ціль досліда пояснювалася учням наперед. Увага тих, кого випробовували, привабливалася перед початком досліду сигналом („починаю"). Потім запропоновувалося 12 різних однорідних вражінь, що учень мусив був спісля перелічити на пам'ять на папері. Кожне нове враження йшло одно за одним через 5 секунд, так що цей досвід брав часу 1 хвилину. Зокрема було показано таких 12 річей: газета, солдацький картуз, замок з ключем, ліхтар, хусточка, шклянка, ручка для пера, одежна щітка, штучна квітка, книжка, пляшечка, годинник. На огляд окремої речи давалося 2 секунди. Після того, коли усі предмети було показане, ученики мусили були записати на папері їх назвиська;

коли ж де-які речі залишалися вічно неспізнані, то вони мусіли визначити у такому разі форму та колір.

При другому досліді (дано було 12 нечленороздільних згуків) було подано такі згуки: дзвін шкляшки; стук по дереву, по товстому паперу, вибух, дзвін дзвіночка, тріск шовку, коли його рвуть, згук струнного струменту, трубний згук, тріск гороху об стіл, свист, ляпання в долоні, вдар об бубон. Предмети, що видавали згук, звичайно, не показувалися. Завдання для тих, кого випробовували, полягало у тому, щоб назвати оці згуки, або ті причини, що викликали їх.

При третьому досліді було гучно та виразно промовлено 12 двохзначних чисел: (27, 54, 76, 14, 69, 23, 71, 37, 83, 24, 95, 48). Учні мусили були потім записати ті з них, що вони затямили. Після цього промовлялося 12 трьохскладних слів, що визначали різні видимі предмети (календар, олівець і т. под.). Потім промовлялося 12 трьохскладових слів, що викликають згукові уявлення (мичання, тупання, і т. д.), потім 12 слів, що визначали відчування дотикові, температурні, м'язові (оксамитний, холодний, пругкий, зубчастий, колючий і т. д.); далі йшло 12 слів, що визначали почування або настрії (турботи, надія, втіха, сумніви); нарешті 12 трьохскладових слів, що визначали абстрактні поняття (дія, просторінь, істота, причина, праця і т. д.).

При підрахункові результатів мірою було число правильно відтворених вражінь. Головніші результати цих дослідів є такі: вище згадані типи пам'яти вироблюються разом з віком; розвиток цей трохи затримується перед наступом половоï достиглости (біля 14 років віку). Велике значіння на запам'ятання має те чи инше значіння слів. Здатність затямати слова абстрактного характеру розвивається досить пізно і йде майже рівнобіжно з розвитком пам'яти на числа і у цих обох випадках ми маємо справу з явищами спорідненого характеру. З роками особливо помітно збільшується пам'ять на речі і слова з емоціональним відтінком; значно повільніш збільшується разом з віком пам'ять на числа. Помічаються де-які відріжнення і в залежности від належности до того, чи иншого полу.

Пересічно у дівчаток краща пам'ять на слова і числа, у хлопчиків — на реальні вражіння (не підтверджує Лобзін).

Оце відріжнення стає особливо гострим в період половоï достиглости. Пам'ять на поняття з емоціональним змістом (уявлення почувань) у віці від 9 до 11 років буває порівнюючи невеликою, але у період досягнення половоï достиглости вона хутко збільшується. Відріжнення між числовою та звуковою пам'яттю у молодших учнів є ще досить незначним.

Дівчатка 10—11 років затямлюють числа легче, ніж нечленороздільні згуки; але це змінюється після того, як дитина навчається асоціювати свої зорові і слухові вражіння з їхніми назвами. Помилки при згадуваннях зменшуються разом з віком; до наступу половоï достиглости дівчатки роблять значно більше помилок, ніж хлопчики.

Нечаєв ставив учням після дослідів певні запитання, щоб уяснити собі той спосіб, яким вони затямлювали. Він питав при цьому як легше вчити урок, голосно, чи тишком собі? Як легше вчити урок: по книжці, чи з голоса? Що легше: відповідати урок своїми словами, чи на пам'ять? Який предмет для вас найважчий, який найлегчий? Ставлючи поруч одержані таким шляхом відповіді з результатами своїх експериментів, він установлює три основних типа: представники моторного (рухливого) типу завчають свої уроки голосно по книжці і друкованого тексту не сприймають; представники слухового типу завчають по слуху, при цьому повторюють собі тишком і зорових образів не відтворюють; представники зорового типу користуються при завчанні одним баченням. Більшість дітей належить до змішаного типу (зорно-слухового, зорно-

моторного або моторно-слухового), багато де-котрих — до типу виразного. Представники зорового та моторного типів мають взагалі дужчу пам'ять, ніж більшість представників змішаного типу; у представників зорового типу вона виявляється особливо помітно при запам'ятанні слів, що визначають зорові образи. Слуховий тип навчання взагалі є менш продуктивний. Значіння слова виявляється особливо важливим для зорового типу.

Той, хто вважає за краще навчати дослівно на пам'ять, ніж розказувати від себе, звичайно, має гарну пам'ять на слова та числа. Представники зорового та моторного типів вивчаються чужих мов лише з де-якими труднощами; рідної ж мови дуже легко; у представників слухового типу справа стоїть як-раз навпаки.

Представники зорового типу легко вивчаються малювати; представники слухового—лише з труднощами.

Подібні досліди, що з'ясували також де-які инші боки справи, організував Кемзіс. Він давав учням $12^1/_2$ і $15^1/_2$ років навчати де-який матеріял. Матеріял цей складався з 10 двохскладових латинських, невідомих їм, слів і відповідних останнім також двохскладових німецьких назв (eurus—Ostwind, segnisträge, fiud—Spalte, anceps—doppelt, praeda—Beute, pando—breite, numen-Gottheit, comis—freundlich, creber-häufig, talus-Würfel);[1]) кожний склад кожного з цих слів демонструвався перед тими, що їх випробовували, протягом 1 секунди, так що демонстрація усіх слів провадилась 40 секунд.

Це повторювалося пять разів без перерви. Після 5 хвилин учні записували те, що вони затямили. Дратування провадилося ріжно: 1) керовник експерименту показував слова голосно; 2) слова показувалися одне за одним надрукованими або написаними на таблицях; 3) їх показували і в той же час проказували. При цьому учням заборонювалося повторювати їх як голосно, так і тишком собі. Найкращі результати було одержано при число-звуковому методові, найгірші — при чисто-глядному.

Більшість учнів виявилося належали до слухового типу. Свідчення 15-річних були кращі, ніж свідчення $12^1/_2$ річних.

Величезне число дослідів було проведене (Болтоном, Біне та Анрі, Бурдоном, Шюйтеном, Мейманом) для вияснення питання, оскільки дітям ріжного віку властива здатність безпосереднього затямлення (показують рядок слів і пропонують зараз же їх записати). В цьому відношенні свідчення учнів усіх віків гірші за свідчення дорослих. По Мейману, свідчення починають кращати замітніш за все у періоді 13—14 років. Здатність затямлення інтелігентного чоловіка буває найкращою у 23—25 років. До цього часу, результати запам'ятання кращають в порівняні з попереднім значніш. Чимало семирічних дітей не в спромозі затямити безпосереднє більше трьох слів або двох безглуздих складів; 14-річні затямлюють звичайно до 8 слів, дорослі, що мали у цьому напрямі вправи,—до 12 слів.

Цікаві досліди Іони Кона (Ionas Cohn), оскільки вони освітлюють ріжні способи навчання на пам'ять. Він ставив перед учнями фотографічну засувку. По даному знаку той, хто випробовувся сам одчиняв засувку; показувалися 12 літер у такому порядкові:

m k t d
c v s n
r d h g

[1]) Східній вітер. в'ялий. щілина подвійний, здобич, розкладаю, божество, привязний, частий, гральні кості.

Той, що випробовувався, мусів був прочитати оці 12 літер двічі, потім зачинити засувку і протягом 10 секунд рахувати від 1 до 20. Потім по даному йому знову знаку, він починав перелічувати літери, що збереглися в його пам'яті. По першому ряду дослідів літери читалися голосно; по другому вони прокашлювалися нечленороздільно, стуленим ротом, при чому язик був притиснутий до підщебення; нарешті, по третьому ряду дослідів, під час читання очима, промовлялася яка-небудь голосівка. З першого ряда у дослідів запам'ятанню допомагав звуковий образ, за останнього—лише зоровий образ. Представники слухового типу давали найкращі свідчення при першому способові; представники моторно-слухового типу сприймали кожні чотирі літери або одне ціле (один такт); представники зорового типу помічали місцеположення окремих літер і пам'ятали потім, де були довгі і де коротенькі літери.

На підставі своїх експериментів над учнями Лай прийшов до того безперечного певного висновку, що за допомогою руху голосових органів і рухів рук більшість навчає хутчіше, ніж у тих випадках, коли ці рухи спиняються; усе вищезазначене відноситься до дітей молодшого віку. Лай давав завчати рядки чисел і безглуздді склади, при чому, то примушував промовляти їх, то виключав їх промовлення, примушуючи зациплювати язика. Потім він примушував проробляти пальцями на партах накреслені рухи, що відповідали тим словам, що ті що випробувалися, чують, при чому очі їхні мусили залишатися заплющеними. Педерсен (Pedersen), визначаючи належність до різних типів пам'яти в учнів, констатував дивно велику кількість представників зорового типу, що звичайно трапляються багато рідше од представників моторного та моторно-слухового типів.

На підставі дослідів над різними способами запам'ятання Трюпер (Trüper), цілком слушно виводить, що при наочному навчанні що-разу, лише повторюється та засвоюється яке-небудь слово, треба неодмінно демонструвати і його вибраження бо в першому випадкові культивується шкідливий вербалізм.

Серед методів дослідження пам'яти варто ще нагадати дослідження Ебінгауза, так званий м е т о д з б е р і г а н н я (Ersparnismethode), що через нього одержуються досить точні дані.

Дитині пропонують завчити на пам'ять який-небудь матеріял (напр., 5 рядків безглуздих складів, по 12 складів у кожному рядку) і опісля помічають, скільки на це витратилося часу і яке число повторювань:

Зразок подібної таблиці:

dan	wak	niv	sur	bef
lus	seg	fir	tez	ruk
xer	dav	det	kad	sav
sic	lus	box	kez	wil
nud	sop	lut	sib	tot
lor	vin	liw	hok	zes
biw	jun	duf	nug	lad
dak	mok	fil	xal	kid
cun	naz	vat	rat	jom
sis	pek	kav	ber	xef
bel	zut	lan	dut	mav
lot	def	rak	fiz	hun.

Перегодом (де кілька годин, днів, тижнів або місяців) увесь цей матеріял дають завчати знову і помічають, скільки витратилося часу при цьому повторному завчанні, наскільки тепер скоротився час, що його витрачували на завчання; масштабом пам'яти дитини тут є збереження числа потрібних для завчання повторювань. Таким чином, користуючись повторним завчанням через межчасся різної довжини, стає можливим накреслити криві забутливости, що мають величезний

інтерес. Виявляється, що забутливість спочатку завжди хутко збільшується, але потім починає повільно зменшуватися, так що при повторному завчанні тих же складів навіть перегодом багатьох місяців все ще помічається скорочення часу. Оці досліди по методу економії показують також, що обмислений матеріял завчається легше ніж безглуздий; в останньому разі немає якого б то не було полегшання запам'ятання за допомогою побічних асоціяцій. Римовані ряди складів теж затямлюються легше ніж звичайні.

Спостерігаючи учнів у той час, коли вони завчають ряди безглуздих складів можна помітити, що роблять вони це дуже ріжно (типи завчання). Одні з них затямлюють так: вони ретельно вдивлюються в написані рядки, дбаючи затямити зоровий образ кожного окремого складу, і при тому тихо промовляють їх один за одним, щоб як-небудь тісно з'язати зоровий образ зі звуковим. Другі, в свою чергу, звертають менш уваги на зорові враження, але змагаються краще затямити порядок звукових вражінь: вони завчають з пересічною хуткістю, гучним голосом виразно промовляючи кожне слово. Треті завчають таким чином, що по можливості часто і хутко повторюють задане, розділяючи його ритмично на такти (сполучаючи, нарик., по 3—4 склади). Оці ріжні види завчання відповідають зоровому, слуховому там моторному типам, що про них вже було річ вище. Таким чином вже по одній манері завчання напам'ять можна гадати про типи пам'яти учня. Шляхом вправи можна, дійсно, не лише розвити здатність завчання на пам'ять, але й утворити в дитини перший-ліпший тип завчання, але з другого боку, скоро дитина знову залишається на самоті, вона знову повертається до способу завчання, що є властивий її природній спільності. Поліпшення здатности затямлення під впливом вправи є почасті наслідок підвищеного зосереджування уваги, почасті наслідком доцільнішого розподілу часу, почасті наслідком користування раціональнішою технікою завчання, в останньому разі при завчанні починають здатніше розподіляти тексти, доцільніше користуватися ритмом і т. д.

Крім оцих, було ще організовано досліди для вирішення питання, який спосіб завчання на пам'ять віршів та инших текстів треба визнати за найкращий: чи той, коли завчають текст по частинам (фрагментарний метод), чи той, коли зачитують його увесь цілком і потім лише повторюють. Тотожних висновків поки що правда, не одержано, але останній спосіб завчання має, видимо, за собою де-яку перевагу, а саме: він обумовлює тривліше затамлення.

Звичайно думають, що той, хто хутко затямлює, у той же час хутко й забуває. Хоч це так і трапляється, але далеко не завжди. Трапляється, що людина разом з видатною здатністю хутко завчати має також досить тривку пам'ять, або ж мала хуткість завчання існує разом з великою забутливістю. Що-до пам'яти індивідуальні ріжниці людей надзвичайно великі. Але між розмірами цієї здатности й висотою загального психичного розвитку, або хоч би одним розумом нема ніякої регулярної внутрішньої залежности. Хоч дитина по мірі свого психичного достигання і починає краще запам'ятовувати, але це буває лише в наслідок збільшення інтенсивности її уваги, в наслідок поширення її інтересів і її тямучости і в наслідок того, що матеріял, що завчається, стає багатшим убічними асоціяціями.

Досліди над пам'ятю дали для педагогіки досить цінні результати. Який є важливий, наприкл., той усталений тепер факт, що розподіл повторювань на протязі великих межчасків є вигідніший, ніж часті повторювання на протязі коротеньких межчасків, і що навзи, що йдуть за кожним окремим повторенням, лише допомагають тривкості запам'ятань. Далі виявляється, що вчителям треба більш вважати на індивідуальні особливості пам'яти дітей; їм не слід забувати, що не всі діти завчають ся вашість в той же спосіб, як і вони самі. Раціональне

вивчання мусить прикладати все своє старання до того, щоб викладати учебний предмет, впливаючи на ріжні органи почувань учня і розчулюючи його, де це я можливе пророблювати відповідні вправи, оскільки чимало дітей виявляють яскраво визначені особливості моторного типу. Лобзін (Lobsien) указує на той вплив, що справляє належність до того чи иншого типу завчання і памяти на інтереси дитини: представники моторного типу, наприклад, є властиві иншій зяатності ніж представникові слухового типу або зорового типу. Точніших досліджувань по цьому питанню поки-що немає. Далі, для шкільних справ мають ще значіння результати дослідів (Біне та инш.), що досліджували вплив часу на вивчання. Зникнення з пам'яти (забутливість) иноді не настає зараз же після завчання. Перегодом 8 днів, як певного матеріялу було завчено, деякі учні пам'ятають його ще краще, ніж зараз же після завчання.

Причиною того, що кількість заховаготого в пам'яті зветься зараз же після завчання меншою, ніж після того, як учні в тягах відпочили, є иноді втома, що викликана завчанням. Як часто трапляється, що дитина, втомившись заняттям і бачучи, що урок вже не йде більше у її голову, іде з вечора спати, почуваючи себе цілком нещасною; але зате ранком другого дня їй доводиться з радісним дивуванням констатувати, що діло у неї тепер „іде", або, принаймні що для неї досить ще лише одного повторювання.

Відомо, що при шкільній системі нашого часу часто-поклад чно завчання на пам'ять відограє досить велику ролю. Вимоги, що виставляються перед учнем, звичайно збільшують по мірі того, як він стає старшим. Але ретельні досліди Веселі (Wessely) показують, що здатність завчати не може збільшуватися від року до року; своєї вищої точки розвитку вона досягає в період перед половим досягненням, а потім залишається деякий час незмінною або ж починає навіть слабшати. Бойгауз вважає, що здатність завчання помітніш за все збільшується в період 13-15 років, оскільки при цьому не відограють ролі побічні асоціяції). Цікаво зазначити, оскільки ріжно затямлюють все в розумінні тривалости ріжні тексти. Церковні пісні і тексти [illegible] забуваються значно хутчіше ніж, наприклад, гарні вірші. Один і той же учень пам'ятає одне гарно, друге — гірше. На підставі своїх дослідів Веселі гостро осуджує надмірне обтяження пам'яти учнів, що нині практикується.

[illegible] показав, що експериментальні досліди про пам'ять освітлюють також [illegible] і розум учня. [illegible] завчати конкретні й абстрактні слова, то виходить, що [illegible] і [illegible] учнів слів; ця здатність залежить від того, оскільки [illegible] розуміє значіння ріжних слів, який зміст він їм надає. [illegible] з конкретним змістом [illegible] дитині. Таким чином, коли експериментують про [illegible] ріжноманітними матеріялами, то стає можливим [illegible] вивченого [illegible] не лише про пам'ять, але і про деякі инші властивості учня; а [illegible] відбувається без участи [illegible] асоціяцій, як це буває при завчанні [illegible] слів, чисел [illegible] розум, вважати [illegible] тільки здатність запам'ятання.

Поруч з об'ємом пам'яти, характером і хуткістю завчання та значіння в пам'яті доводиться [illegible] самостійність (певність). Експерименти з [illegible] показують, що [illegible] почування певности у правильності свого [illegible] збігається з об'єктивною його правдивістю. З того часу, як Біне та Вільям Штерн повістили про свої цінні досліджування [illegible] (Psychologie der Aussage) [illegible]

дитини, в свою чергу, також пильно занялася проблемою свідчень і вказала на де-які явища, що знайомитись з ними потрібно для кожного педагога. Досліди Штерна над дорослими (протягом 3/4 сек. демонструвалися дуже складні малюнки; зараз же після демонстрації, а також через де-який час учні описували те, що бачили; учням рекомендувалося при цьому відноситися до опису своїх вражінь більш критично; на другий раз в учнів відбиралися свідчення відносно якої-не-будь події, подібно до свідчень на суді під присягою) ці досліди показали, оскільки певна пам'ять навіть дорослої освіченої людини, не дивлячись на все її уважливе відношення до справи, і оскільки є облудне суб'єктивне почування певности в тому, що кажеш найчистішу правду. Доказ існування опції психологічно цілком нормальної неправдивости дорослих з цікавого боку освітлює один вид неправдивости дітей, що помилково вважається за брехливість (усвідомлену неправдивість для певної мети). Таким чином, проблемою свідчень одночасно занялися як педагоги, так і експериментальна психологія. Лобзін проробляв досліди над учнями; він давав їм розглядати різні малюнки і пропонував їм після того описати те, що вони бачили; потім він одвідав разом з ними дитячу виставу у той час, коли виставлялася „Міна фон Барнгельм" Лессінга, після чого він запропонував їм описати перший акт. Лобзін довів, що свідчення дітей неточні, убогі і часто поплутані, і що у найменших дітей, особливо у дівчаток, чимало неправдивих свідчень виникають через велику їх вмовляємість.

Цю вмовляємість (сугестію) дітей спеціяльно досліджував Біне над учнями паризьких початкових шкіл. При своїх експериментах Біне користувався картоном, де було прикріплено такі речі: поштова марка, монета в 1 су, етикетка фірми „Bon marche", гудзик, поясний портрет чоловіка, фотографічний знімок з великої купи людей. Картон цей демонстровано в директорській кімнаті; кожні дві-три зокрема протягом 12 секунд. Потім учень, що брав участь у досліді, відлягав до пюту. Керовник досвіду ставив свої питання таким чином, що характер цих питань вмовляв учням цілком певні відповіді. Він питав про кольор предметів, про їхню форму, про те, чим їх прикріплено до картону. При цьому було одержано досить чимало помилкових одновідів. З 24 чоловік 15 назвали неправильно кольор поштової марки. Четверо з них думали, що бачили на ній штемпеля, описували навіть його форму і положення, називали місто, ніби помічене штемпелем. У 21 випадкові було неправильно показано, як прикріплено наклеїного гудзика. З 40 питань, запропонованих кожній дитині, пересічно на 11 з них (27%) було дано помилкові відповіді. Характер питань був різний. Частина їх не вмовляла нічого певного, наприк., „як було прикріплено гудзик?", „чи видно було на портреті ноги?" Другі питання ніби наштовхували на непевні відповіді напр. „чи не надітий був на нього капелюх?" „чи не перехрещено складені ноги у чоловіка на портреті?" У третьому ряді питань була цілком неправильна уся їх постанова; учні по суті діла мусили були б вказати на цю неправильність і відмовитись відповідати, напр.: „яка нога у чоловіка на фотографії закинута одна на другу: права на ліву, чи ліва на праву?" (Справді ж портрет був поясний, і ніг не було видно).

Певна річ, виявилося, що на ці питання, що дужче за всіх діяли, як вмовляння, одержувалося більше за все помилкових відповідів; таким чином у третьому ряді запитань помилкові відповіді мали значну перевагу над правильними. Потім Біне проробив окремий дослід, після якого він допитував дітей; дослід цей показав, що відповідями своїми діти надто дуже впливають один на одного; лише одна дитина з трьох давала при цьому самостійні ті чи инші відповіді. Усе величезне значіння цього наслідка для питання про допити в класі є ясне само собою.

По цьому ж питанню є одне дуже цікаве невеличке повідомлення Агада Ag ahd), що я цілую дослівно: „Раз я вжив тілесне покарання до одної дитини

ударившим її лозиною тричі. Свідком цього була ціла класа в 52 чоловіка. 5 днів згодом я звернувся до них з такими словами: Хто бачив, як я покарав Ф.? Підвелося 40 чоловік. Коли це було? 31 чоловік правильно назвали день. О котрій годині? 26 чоловік відповідають правильно. Кільки разів я його вдарив? Одержано 24 правильних відповіді. Чи стояв при цьому Ф. зігнувшись? 12 чоловік (між ними четверо, що сиділи на передніх партах) неправильно стверджують, що діло було як раз так; на питання про причину покарання було одержано 35 відповідей, що вказували на 8 різних причин".

Ще один цікавий випадок переказує зі слів одного вчителя Гросс: „Одна дівчинка заявляє якось свойому вчителеві, що згубила свій пеналь. Дівчинка стверджувала, що принесла його з собою у школу і вказала на місце під партою, куди вона його положила. Інші діти стверджували її слова, кажучи, що бачили пеналь перед годиною на місці, що вказала дівчина, але заперечували у той же час вину. На другий день дівчинка прийшла до школи і принесла з собою пеналь, що був счезнув, бо на передодні вона забула його дома".

Взагалі можна сказати, що вразливість дитини тим більша, чим менш розвинено у неї здатність міркування, але що разом з загальним розвитком ся вразливість зменшується. Звичайно, не можна заперечувати, що природжена дитині схильність відограє при цьому певну ролю. Одні діти піддаються чужому внушенню майже автоматично, другі ж здатні йому протистояти в значній мірі. У цьому виявляється належність до різних вольових типів, що зберігаються инколи на ціле життя.

Серед численних новіших праць по експериментальному досліджуванню здатности свідчень учнів перше місце займає робота Штерна, хоч і вона, подібно всім иншим експериментальним дослідуваннями по цьому питанню у методологичному відношенні викликає деякі сумніви. У цих межах результати не піддаються такому точному та об'єктивному підрахункові, як при експериментах над пам'ятю. Штерн дослідив 48 чоловік учнів хлопчиків і дівчаток у віці від 7 до 9 років; кожному окремому учневі на протязі однієї хвилини показувано офарблену картинку; на протязі цього часу учень мусив був розвивитися її уважно (на картинці було змальовано кімнату в селянській хаті та її мешканці), відкласти її потім у бік і розказати на пам'ять у з'язній формі про її зміст. Скоро розповідання учня кінчалося, починали роспитувати по особливому аркушу обпитань про те, що він у своєму оповіданні проспинув: цей аркуш обпитань містив у собі, між иншим, 18 питань, що діяли як внушення (Suggestivfragen), неб то питання ці відносилися до таких об'єктів, що їх на картинці зовсім не було. Оці досліди дали деякі цікаві висновки. Певна річ, що при самостійному описові помилкових свідчень було одержано менш, ніж при додатковім обпитанні, бо в останньому разі помилки внушували самі питання; більш за все неправильних свідчень одержано при навмисне неправильних запитаннях.

Змальовані на картинках обличчя помічалися краще, ніж речі. Свідчення відносно подій, що було змальовано на картинці, були кращі за свідчення відносно кольору й кількости різних речей. При самостійних свідченнях помилки складали 5%, при додатковім обпитанні, не рахуючи відповідів на питання, що діяли як внушення, — 20%—30%. Чим старіший вік, тим кращі й свідчення; але покращання це не відбувається з року у рік, а робить деякі перескоки; найзначніше покращання припадає на період полевої достиглости (у хлопчиків 14—16 років, у дівчаток 10—14 років).

Далі, варто уваги те, що старші учні сприйняли і засвоїли майже стільки ж, скільки і молодші; але за те самостійно репродуковали значно більше. Разом з віком збільшується також і здатність противитися внушенню, а тому в семирічних

дітей і сама дрібненьких переважно давали відповідь на питання зі внушенням, тоді як у 14 річних — кожна п'ята відповідь. Молодші згадували частіш за все змальованих на картині людей та речі (предметова стадія), найстаріші (від 8 років і більше) звертали увагу і на зображені події (стадія дій), ще старіші (від 9—10 років і більше) були у спромозі описувати також властивості предметів та їхню взаємну залежність у просторові, часі й причиновості (стадія відношень та ознак). Свідчення дівчаток в загальному відносинні були гірші, ніж свідчення хлопчиків; дівчатка особливо легко піддаються внушенню.

Досліди над дітьми показали, що точні й докладні свідчення можуть значно кращати під впливом вправи та виховання учнів; вмовляємість також може бути повільно зменшена. На цій підставі з недавнього часу почали говорити про окрему педагогіку свідчень (Aussagepädagogie; Борст, Опенгейм— Borst, Oppenheim). Звичайно, галузі цій проведено не зовсім тісні межі. Інакше стоїть справа зі свідомими неправдивими свідченнями — брехнею, що боротьба з нею є одним з найголовніших завдань виховання. Брехня залежить не від пам'яти, а від людської вдачі. Цікаво зауважити, що в міру досягнення розумової достиглости неправдиві згадування і відомо неправдиві починають все більш розрізнятися. Свідомо неправдиві свідчення 12-річної дитини підлягає цілком вищій етичній оцінці, ніж такі ж свідчення 7-річної. Проте брехливість і старших дітей ні в якому разі не повинна завжди прийматися за особливість, що властива характеру; у даному разі треба уникнути дуже песимістичної точки погляду. У період полової достиглости за перехідних літ, коли так міцно виявляються фантазія та почування людини, у дітей взагалі з'являється якась схильність говорити неправду з самозадоволенням крутити другим голову і хвастати; але пізніше це знову зникає. Нерідко доводиться чути від дорослих людей про те, як вони у шкільні роки з охотою і чимало брехали й тупісте на їхній свідомості про те що це є неморальне; брехня здавалася їм тоді такою зручною і так легко сходила з рук. Загальна невиразність почувань та змагань, що виявляється у році розвитку, допомагає, видимо, імпульсам до брехні, а жвава фантазія її лише прикрашує.

Розумова працездатність учнів.

Той, хто має увазі на успішне навчання та викладання, мусить з самого початку знати, що він може вимагати від дитини, цеб-то, яку вона має працездатність у ріжні часи.

Кожний знає з власного особистого щоденного досвіду, що психічна працездатність у ріжних людей є дуже ріжна; так одним вченим приписується велика працездатність, другим лише мала. Теж відноситься і до дітей. Питання про психічну працездатність як одне з найважніщих питань практичного життя, пильно вивчається як психологією, так і педагогікою. Строго визначити межі цієї галузі звичайно не так легко, але ще важче прикласти тут точні методи вимірювання. Не зважаючись на це, деякі спроби у цьому напрямі вже зроблено. На практиці розміри психичної працездатности людини визначаються тим, що вона в спромозі зробити у певний час. Отже ж і шкільні іспити почасти служать для тієї ж мети; але в тому вигляді, як їх все ще й досі переводять, вони більше свідчать про пізнання, ніж про самі здатності; перш за все розуміння, що вони дають про працездатність учня, не є досить всебічними. Найкращі пізнання ще не гарантують великої розумової працездатности. Їх вартість нерідко зменшується такими хибами, як нездатність ефективно користуватися своїми знаннями на практиці, непосидючість у праці, хутке охолодження до роботи, нездатність довго зосереджуватися на чомусь і тому п.

Вже давно скаржуться на те, що на підставі шкільних іспитів не можна з упевненостю думати про те, на що учень здатний. Не запас знання даної людини, більш чи менш випадковий, складає наше уявлення про її особу, а також і не переповнення її центрів пам'яти тими чи иншими образами згадування, але те, яким способом перероблює вона всі одержані зовнішні вражіння (Крепелін).

Яким же чином треба стати до справи, коли бажано ближче ознайомитися з розумовою працездатністю дитини? Загальне розвязання цього питання є неможливе, бо працездатність є поняття надто складне, особливо через те, що вищі психичні акти (як, наприкл., творчість мислителя або художника) не підлягають вимірюванню. Як це не є сумно, воно все ж не повинно позбавити нас енергії при наших спробах прикласти й тут природничо-наукові методи досліджування.

Уся справа поклягає тут у тому, щоб спромогтися визначити в числах роботу що виконана на протязі точно визначеного межчаску. Взагалі кажучи, це можливо лише у тих випадках, коли психична праця складається з окремих подібних актів, що підлягають обрахункові. Сюди відносяться такі звичайні одноманітні акти як напр., лічба однозначних чисел, що розположені у зшиткові одне під одним (див. нижче ст. 75), завчання безглуздих складів, збудованих по одному принципу (наприкл.: одна голосівка поміж двома шелестівками: даб, мер, фед; див. нижче), або рядків чисел, підрахунок літер рідної або чужоземної абетки, підрахунок чисел цілих груп з літер та чисел, викреслювання в якому небудь текстові певних літер, коректурна работа та ин. Як видно усі ці методи відріжняються тим, що об'єктом їх досліджування є що-разу праця, що складається з послідовного ряду однорідних актів при чому раз-у-раз зазначується час; таким чином стає можливим визначити кількість роботи (розмір працездатности) що виконана в одиницю часу, а також здебільшого і якість її (по числу помилок). Зупинюся лише на одній з цілої низки методів, що нині існують, і на тому, за допомогою якого мені самому доводилося багато працювати, а саме на методі лічби без перерви однознакових чисел по особливим Крепеліновим таблицям. Досліди ці улаштовуються таким способом: того, кого випробовують, сажають у покійну кімнату, відділену від усякого шуму, що міг би відвертати увагу; перед тим, кого випробовують, кладуть зшиток, де числа розположено таким способом: на кожній сторінці надруковано 10 сторчових рядків чисел; кожний рядок складається з 36 чисел, що в них складаються по два числа, що стоять поруч; суми записуються збоку між обома складовими, причому десятки пропускаються. Тут же є і годинник, що йде безшумно і що б'є кожну хвилину. По вказівці експериментатора з певним ударом годинника той, що випробовується, починає лічити; числа що стоять одне під одним, складаються з максимальною хуткістю і продовжується ця праця доти, поки не мине умовний заранi срок; кожний раз, коли пролунає удар годинника той, хто бере участь у досліді, наводить коло числа, що на ньому він у цей момент зупинився, невеличку рисочку. Коли, наприкл., дослід продовжується 10 хвилин, то лічба тягнеться усі ці 10 хвилин без перерви, при чому сигналові удари зазначаються що, хвилинно — нарешті, результати цієї праці підраховуються, при чому загальна сума складань, що зроблені протягом кожного окремого дня і що зроблені протягом кожної окремої хвилини розглядаються окремо; крім того, визначається скільки припадає помилок на кожну хвилину. Таким шляхом одержуються числові дані що визначають кількість проробленої роботи на протязі всього експерименту, кількість праці за кожну окрему хвилину і певність праці на підставі кількости помилок.

При експериментах над дітьми підрахувати число помилок конче потрібно (у дорослих число помилок є невеличке), бо у них, у дітей зі слів Ф. Рейтера Fritz Reuter „моторність" (Tüchtigkeit) розходиться з „певністю" (Richtigkeit)

Певна річ, хуткість і добротність праці дитини в одній галузі ще не дає грунту виводити, що і в иншій галузі справа стоятиме таким же чином.

Трапляється, що та ж сама дитина хутко підраховує і в той же час помалу завчає і навпаки.

Коли б виобразити графичним способом наслідки лічби за кожну окрему хвилину, то одержимо де-яку нерівномірну криву (ріжну в ріжних дітей). Оце показує, що величина і якість результатів праці далеко неоднакові в кожну окрему хвилину; тут спостерігаються своєрідні коливання. То крива ця повищується, то вона понижується так, що крива годинної або півгодинної лічби починає здаватися незрозумілою й випадковою. Під впливом чого одержується власне така крива розумової праці вперше пощастило пояснити Крепеліну, що проробляв по цьому питанню численні досліди.

Аналізуючи криву праці (Arbeitskurve), Крепелін указує на цілу низку основних властивостей психичного життя, що, діючи одна на одну, визначають рух розумової праці.

До цих унутрішніх основних властивостей відносяться:

1. Здатність до вправи (Uebungsfähigkeit). Коли придивитися до числа складань, що зроблені в одиницю часу, то можна помітити, що спочатку працездатність повищується; це стає ще видніше, коли порівняти початки праці цілої низки дальших днів. Це збільшення буває під впливом вправи, що, як відомо, полегчує та прискорює всі види фізичної та інтелектуальної праці. Вправа є один з видів пам'яти; але тут маємо лише не запам'ятання окремих фактів, а полегчення усієї діяльности. Здатністю до вправи володіє усякий, у кого наслідки праці збільшуються під впливом вправи.

Досліджування Меймана показують, що „всякого роду вправи якої небудь здатности обумовлюють собою побічно також вправи (спів прави—Mitübung) споріднених психичних здатностей".

„Той, хто проробляє вправи у спостереженні зорових та слухових вражінь, розвиває цим самим власну спостережливість взагалі. Той, хто проробляє вправи у зосереджуванні уваги при завчанні на пам'ять, той збильшує свою здатність до концентрації взагалі" і т. д.

Взагалі установлено от що: той, хто володіє великою здатністю до вправи в одній галузі розумової праці, може під впливом праці і в инших галузях значно збільшити хуткість власної роботи.

Розмір здатности до вправи можна визначити в числах; вона вимірюється, наприклад, таким способом: установлюють щоденне поліпшення працездатности, те поліпшення, що з'являється спочатку праці при щоденному складуванні чисел. Збільшення вправи робиться, звичайно, тим менше, чим більші наслідки було досягнено попередньою вправою. Проте й та діяльність, у якій уже багато доводилося проробити вправ, як наприкл., складання чисел, може під впливом вправи поліпшуватись до певного ступня ще й далі.

2. Коли праця зі складанням чисел на де-який час припиняється, то вправа у цій галузі помалу знову зникає; хуткість цього зникнення в ріжних людей є ріжна. В залежності від того, оскільки зменшилася вправа, звичайно кажуть про більшу або меншу сталість вправи (Uebungsfestigkeit); ця психична властивість також впливає на утворення кривої праці (Arbeitskurve) і також підлягає числовому визначенню.

3. Поруч зі здатністю до вправи найважливішою властивістю душі є втомність (Ermüdbarkeit); від неї розумова працездатність залежить більш за все. Величина її у ріжних людей є ріжною. Маленькі діти втомлюються надзвичайно легко; з роками фізична та психична втомність повільно зменшується. По загальному правилу, хоч і за де-якими винятками, здатність до вправи і втомність йдуть

поруч; той, хто має велику здатність до вправи, звичайно легко втомлюється. Вчення про втому учнів наведено нижче в окремому розділі.

4. Дальшою внутрішньою властивістю, до певної міри протилежною втомності, є здатність відновлення сил після спочинку (Erholungsfähigkeit). Мірою її в окремих випадках є час потрібний для того, щоб нівелювати вплив утоми (спостерігається поліпшення праці після різної величини пауз). Здатність ця не стоїть до втомності в жодному певному відношенні; не кожний, хто легко зморюється, хутко й відпочиває.

5. Коли придивитися пильніше до кілької праці людини, то можна помітити, що іноді протягом перших хвилин досліду й зараз же після кожної паузи працездатність збільшується, але потім починає хутко падати і йде далі приблизно по певній лінії спочатку трохи косо підіймаючись, а далі спускаючись. Оце початкове підвищення Крепелін відносить на рахунок напруження волі і називає його робочим імпульсом Antriebswirkung). Розміри цього фактору індивідуально дуже різні і визначають характер праці даної особи.

6. Одворотність і здатність до звички вже розглядалися при обмірковуванні уваги учнів. Тепер залишилося торкнутися лише одної властивости, що дуже впливає на хід без перестанної праці, а власне спонукання (Anregung), цеб-то здатність утягуватися в працю, запалюватися.

Помітну ролю відограють при цьому ті емоції, що при цьому збуджуються, той інтерес, що викликає до себе праця. Здатність ця до певної міри підлягає теж числовому визначенню.

Завдяки довгорічним дослідуванням Крепеліна та його учнів пощастило, нарешті, виявити та точно виміряти ті впливи, що оці основні внутрішні властивості людини, кожна зокрема, справляють на хід розумової праці. Таким способом було пророблено всю ту попередню працю, що була конче потрібна раніш, ніж стати до одної з найважливіших і найцікавіших проблем психології, а власне до наукового аналізу усіх тих процесів психичного життя дитини, звязаних з розумовою втомою та перевтомою (виснаження сил—Erschöpfung). Про них власне і піде далі річ.

Вчення про втому учнів.

Попередні уваги. У повсякденному житті слово „втома“ часто вживається в трохи иншому розумінні, ніж у науці. Ділетант часто змішує втому з установом. Втома це є об'єктивний стан нашого тіла, точніше, нашого мозку, установ же є суб'єктивне почування. Установ буває звичайно тільки сигналом перестороги про те, що тіло є втомлене; таким чином установ попереджує втому або ж іде з нею рівнобіжно. Проте трапляються й виняткі; іноді установ виникає й без утоми (напр. добре проспавши ніч, ранком почуваєм себе спочатку знеможеним, не будучи при цьому втомленим; установ може бути викликаний звичайно певними уявленнями, як це буває, наприкл., при гіпнозі; у істеричних буває особливий патологічний установ, що виникає без усякої попередньої йому діяльности; його можна усунути внушенням). Так само існує високий ступінь утоми, що не супроводжується установом. Усе це всім добре відомо; після сильного напруження, наприк., довгочасної ходи, ми часто буваємо в такому стані, що ніяк не можемо заснути; безсоння відома як ознака виснаги; коли в тому є конечна, потреба, напр., під час іспитів, то ми перемагаємо установ, до певної міри нехтуємо цього попереджуючого сигнала; але коли ми потім лягаємо у постіль то сон покидає нас. Перевтома виявляється здебільшого в безсонниці. Нарешті ці факти примушують нас відрізняти суб'єктивне почування від об'єктивного стану наших сил. Це змішування втоми

та устанку доводять до цілої низки нещасних сй. Втома, що вищий її ступінь на свою перевтомою, усовується спокієм та добрим живленьям; усі инші заходи нічого не варті; з устанком можна боротися ріжними способами, наприклад, діючи на честолюбність при раціональному веденні навчання, підтримуючи зацікавленість зміною викладових предметів. Нудьга спричиняється звичайно до устанку, але не до втоми.

Вважаємо за потрібне торкнутися тут у загальних рисах де-яких основних тверджень сучасної фізіології. Припускають, що при роботі втому викликає затрачання хемичних джерел сил, що є в організмі, та утворенням отрутних речин. Втома завжди буває загальним станом організму. При фізичній праці чоловік замучується ввесь, в тому числі і його психіка, розумова ж праця, у свою чергу, зменшує працездатність фізичну. Тому дуже помилкове думати, що одна година фізичної праці (руханка, фехтування, плавби, ходіння на гори і т. д.), що йде за розумовою працею, може бути об'єктивним відпочинком; навпаки, ця фізична робота лише ще збільшує ту втому, що була викликана розумовою працею. Щоденний досвід, правда, ніби те заперечить такому твердженню, бо коли ми після втомної праці зробимо годинну прогулянку або займемося руханкою, то почуваємо себе після цього бадьоріш. Однак це почування бадьорости ще не є об'єктивним масштабом відпочинку, що дійсно настав; воно лише заслоняє від нашої свідомости втому, що в дійсності все збільшується. Лише спокій, і, окрема сон, може усунути втому. Навіть у тих випадках, коли ми протягом цілого дня нічим не напружуємося, навіть звичайно байдикуємо, звичайні щоденні враження остільки нас втомлюють, що ввечері ми все ж потрібуємо сну, коли лише не хочемо себе перетомлювати. Безсонниця є най небезпечніший ворог нашого здоров'я, бо вона перешкоджає відпочинку. З усуненням втоми, що ми звемо відпочинком, об'єктивний процес збірання сил супроводжується суб'єктивним почуванням відпочинку. І тут термінологичне змішання обох явищ всеж чимало плутанини.

Наслідком утоми буває загальне зменшення працездатности як що-до кількости роботи, так і що-до її якости. Мишцева сила слабшає, рух стає невпевненим. Сприйняття зовнішніх подразнювань гіршає, і закрадаються ілюзорні процеси (напр., помилки при читанні); рух думок стає поверховим, в них починає брати перевагу звичайний напрямок—втомлена людина з охотою рухається по протоптаному шляху; напруження уваги слабшає, сприятливість пам'яти—також; учене вчення залишається безрезультатним, нічого більше не затримується в пам'яті, з'являється рознаність; під час годин учні починають „пустувати". Довгочасне розумове напруження стає причиною погіршення й зменшення хуткости праці. Нарешті псується при цьому й настрій; втомлені люди легко роздратовуються, мають негарний настрій, здатні до дужого виявлення гніву (ослаблення затримуючих моментів) і негарно володіють зовнішніми виявленнями своїх почувань.

В наслідок бездіяльности в мозкові затримуючих центрів иноді виявляється якась недоцільна, неспокійна рухливість, що особливо дуже шкодить оку. У де-яких випадках пустотливість дітей усіх віків в дійсності є ніщо инше, як виявлення втоми. У **в т о м н о с т і** індивідуальні особливості визначаються особливо яскраво. Вона надзвичайно ріжні в ріжних людей. Коли сильна втома стає постійним станом чоловіка, то це указує на її патологичний характер; надмірна втома шкідливо відбивається на нормальному розвиткові усього психичного життя навіть найкращих інтелектуальних здатностей. Питання про вимірювання втоми чоловіка має через це величезне практичне значіння і викупає всю ту безмежну працю, що витратила сучасна експериментальна психологія на розшукування методу, міри індивідуальної втоми. Тому що **с у б' є к т и в н е** почування втоми, як було вже зазначено вище, не може бути індексом (покажчиком) втоми, виникла потреба в об'єктивних методах.

Метод додавання Крепеліна.

5 4
9 6
7 0
3 7
4 6
2 8
6 4
8 1
6 5
9 4
5 2
7 6
9 7
8 3
5 9
4 1
7 8
1 7
6 5
9 3
4 7
3 0
5 7
2 1
9 7*)
—
8 5
7 3
6 3
7 2
5 8
4 5
1 3
8 3
5 9
4 7
3

5 7
2 9
7 6
9 7
8 5
7 8
6 1
5 9
4 7
3 2
9 7
8 9
1 8
7 9**)
—
2 9
7 5
8 4
6 1
5 1
6 0
4 і т. д.
3
9
6
8
4
5
7
9
6
8
1
5
9
4
3

8	4	7	3	3	3	1	5
7	6	5	9	1	5	5	4
2	2	4	4	6	2	7	3
6	3	7	3	8	9	8	8
9	8	1	9	2	2	6	5
5	6	6	6	5	5	9	7
1	8	9	5	9	7	5	8
3	9	8	2	8	6	6	6
9	5	6	6	4	3	9	7
3	2	3	5	6	8	5	9
8	6	5	1	7	7	7	3
4	9	8	6	6	5	2	1
5	8	7	7	5	9	9	2
1	1	2	8	3	4	8	5
6	4	7	7	7	3	8	7
2	7	1	6	5	9	5	4
7	2	6	6	4	1	8	8
4	7	7	5	3	7	6	6
7	9	4	3	2	8	9	2
8	3	2	4	7	5	7	9
6	6	6	7	1	7	1	2
4	5	1	5	8	5	8	3
4	4	5	3	6	6	3	7
5	8	9	5	9	3	9	5
1	9	4	2	3	2	6	6
7	4	3	6	2	7	8	4
4	7	8	8	7	5	5	5
9	2	7	7	5	9	2	7
8	6	2	6	1	5	7	5
7	7	4	8	8	6	1	8
2	5	8	7	6	7	7	3
3	1	7	9	3	8	4	2
6	3	6	5	6	3	3	6
1	6	2	7	9	9	9	8
5	9	5	6	8	3	6	4
9	8	1	9	5	6	1	7

З метою вимірювання втоми було випробувано численну кількість способів; де-які з них виявилися потім цілком непридатними, инші, хоч і придатними, але дуже складними і до того ще мало придатними в умовах щоденного життя; всім їм певно де-чогось бракувало, і усі вони були де-кільки однобічні. От же вони мали і де-котрі добрі властивости, правда, досить ріжнородні. Те що всяка втома є загальною, що раз умова втома відбивається також і на фізичних силах викликало спробу виміряти ріжні ступіні втоми за допомогою апаратів, що виміряють мишцеву силу (динамометр, ергограф). Мосо (Mosso), Кемзис (Kemsies) і ин. думали, що таким способом можливо буде визначити в числах втомність ріжного роду робіт і почали з одержаних результатів утворювати найширші висновки. Але дальші досліди, на жаль, показали, що справа стоїть далеко

---

*) Результат праці 1 хвилини

**) Результат праці за другу хвилину

не так просто. Строгого паралелізму між зменшенням мя'зової сили та збільшенням розумової втоми не сталося, так що цей метод є надто не придатним для шкіл. Майже те ж саме треба сказати і про досліджування Грісбаха (Griesbach), що досить багато підняли в свій час шуму.

Він багато й докладно працював над питанням про вимірювання втоми і винайшов такий метод. Він виходив з того твердження, що втома мозку зменшує почутливість шкіри... Визнаючи, за Фехнером (Fechner) за „поріг відчування просторові" ту мінімальну далечінь між двома точками дотику на поверхні шкіри, що, при одночасним дратуванні, лише починають сприйматися як два ріжних дратування, можна на підставі дослідів сказати, що ця відстань взагалі стає тим меншою, чим уважніший є той, хто бере участь у досліді. Величина „кол дотику" кожної окремої ділянки на шкірі залежить головне від свіжости душевних сил і від енергії уваги*). Чим більш є втомлена увага, тим більш робляться „кола дотику" або мінімальні довжини між обома вістрями естезіометра (циркуля для вимірювання дотику), що викликають при одночасному дотикові шкіри до відріжнені відчування. Для Грісбаха масштабом втоми було, значить, визначене числами збільшення порогу сприняття просторові при свіжім стані сил. Досліджуванню підлягали: у де яких випадках шкіра на лобі, у інших—решта частин обличчя—губи, дотикова поверхня великого пальця правої руки і кінцевість правого вказівного пальця. За допомогою цього методу Грісбах дослідив цілу низку осіб, учнів ріжних віків у ріжних шкільних установах, а також молодих робітників, вивчаючи по них вплив розумової та фізичної праці на поріг сприняття просторові. Одержані ним результати звернули на себе величезну увагу і досі ще гаряче обмірковуються у психології та педагогіці. Нарешті, він гадав, що можливо утворити скалу наукових предметів, що були б розположені по ступіні їх впливу на втому, і вважав, завдяки цьому, що має право закликати до реформи шкільних справ. На жаль дальші досліди не ствердили цілком висновків Грісбаха. Хоч і не підлягає сумніву, що втома взагалі збільшує поріг сприняття просторові, але дальші ретельніші досліди показали, що строгого паралелізму між збільшенням втоми і збільшенням „кол дотику" не існує, так, що точних числових величин тут одержати не можна.

Однаково стоїть справа з иншими спробами приняти за масштаб втоми зменшення почутливости якого небудь органу почування.

В наслідок цього в новіші часи перейшли до инших методів вимірювання розумової втоми. Через те, що взагалі неповно, щоби усі ступні розумової втоми досить повно відбивалися на фізіологичних процесах, мірою втоми було вибрано розумову робота. Ще 1879 р. Сікорський пробував вимірювати втому учнів таким способом: спочатку і при кінці години він заставляв писати диктанти і перелічував потім зроблені помилки; вийшло, що кількість їх під впливом втоми значно збільшується (майже на 33%). Ще значніший вплив втоми констатував при своїх дослідах над учнями Фрідріх (Friedrich). У 1891 р. Бургерштайн (Burgerstein) збудував на підставі експериментальних даних „криву праці" учнів; він давав вирішати математичні задачі і спостерігав, оскільки погіршала якість праці на протязі однієї години; далі він перелічив ті поліпшення і помилки в рахункові, що з'явилися при кінці години і порівнював їх з тими, що з'явилися спочатку.

Докладно описаного вище методу довгочасної праці (складання однозначних чисел, лічби та закреслювання певних літер тексту, завчання безглуздих складів) спеціяльно приклав до проблеми втоми Кренелін; помалу він розробив особливу постановку досліду, де беруться на увагу всі умови, що впливають на результати досвіду і всі джерела помилок; завдяки цьому одержуються надійні числові дані, що

*) Збільшення цього порогу просторові Грісбах приписував не лише ослабленню уваги, але також де-яким безпосереднім фізіологичним відмінюванням у шкіряному коловороті крови.

визначають ступінь втоми. Ріттер (Ritter) завважає, що цілком точні результати він одержав і з иншими методами (комбінаторному методі Ебінґауза, методах досліджуваннях пам'яти і ин.).

Наслідки числевної кількости вже пророблених дослідів, що звичайно, ще потрібують перевірки та доповнення, надто варті уваги.

Виходило, що учень, уважливо прослухавши одну лише годинну лекцію, втомлюється значно більше, ніж про це гадають звичайно в педагогичних колах. Перерви, що заведені між годинами, є здебільшого дуже недовгими для того, щоб більш-менш усунути втому, що виникла за попередній час; це в тому разі, коли лекція була д о в г о ч а с н о ю; навпаки, після недовгої праці н е д о в г і п е р е р в и — доцільніш довгих, бо при них не втрачується вся сила збудження („втягнення у працю"). Трудність учебного предмету визначається його впливом на втомність учня, таким чином при хваленій системі безпосередньої зміни одної праці на другу спочинок настає лише тоді, коли кожна друга праця легша за першу. Суб'єктивне почування полегшення, що буває при переході від одної праці до другої, викликає лише хутко-проходяче і незначне поліпшення наслідків (вплив настрою). Твердження Ріттера, що розумова робота учня є мало втомна, бо вже сама зміна предметів буває певним спочинком, виявляється на підставі вище згаданих дослідів цілком неправильним; теорія ця мусить бути залишена. Рухавка дуже втомлює учнів, наочні предмети навчання—менше ніж лекції мов та математики. Найважчі предмети повинно викладати спочатку учебного дня, найлегші—в його кінці. Лекція на 60 хвилин, повинна бути визнана дуже довгою. Під час перерв покій і їжа більш бажані, ніж біганина на дворі та садку. Крепелін доводить, що гарні вчителі здатні збуджувати та підтримувати інтерес навіть у втомлених дітей; відціля виходить, що гарні учителі втомлюють дитину більш, ніж марудні вчителі, у яких на годинах „охоронний хлипець—неувага" боронить дітей від перевтоми. Тому для дітей боязких, добросовісних і честолюбних шкільні вимоги можуть бути значно шкідливішими для здоров'я, ніж для дітей покійних та рівних.

Коли до дівчаток і до хлопчиків прикладають однакові вимоги, дівчатка витрачають на школу більше сил, ніж хлопчики; це буває тому, що вони, через їхню більшу зворушенність і, здебільшого, більшу честолюбність, легко перевтомлюються. Ніде не спостерігається остільки перевтоми, як серед слухачок вчительських семінарій. У своїй цікавій статті „про перевтому" Крепелін каже, що в одній баденській семінарії лекції й заняття провадяться ранком від $5^1/_2$ до 12 і після обіду від 2 до 9 годин. Безсумнівно, що подібний план занять, як що він дійсно виконується, доводить до надзвичайної перевтоми.

Ми не будемо зупинятися на численних спробах визначити втомність кожного шкільного предмету з'окрема, тим більш, що де-які з цих спроб, як, наприк. досліди Кемзіса було пророблено за допомогою недостатніх методів. Психологичне обґрунтування плану шкільних занять, що з'явилося б наслідком великого числа дослідів над учнями ріжних віків, безсумнівно, є завдання будучини. Тоді може здійснитися і думка Крепеліна — поділити окремі класи великих шкіл на дрібніші групи в залежності від втомности окремих учнів (або розділити учнів окремих клас великих шкіл у порядкові їх більшої чи меншої схильности до втоми).

У всякому разі, школі доведеться примиритися з тим, що поширення психологичної точки погляду неминуче поведе за собою зміну у постановці шкільної справи, яка б велика не була огида де-яких педагогів старого напрямку до молодої експериментальної психології.

Серед численних методів досліджування р о з у м о в о ї п р а ц е з д а т н о с т и учнів є один метод, що вимагає уважливішого розгляду, і що вже набув в учительських колах певної симпатії; це к о м б і н а т о р н и й м е т о д Ебінґауза, правильніш названий Ельзенгансом (Elsenhans) „методом доповнення" („Ergänzungsme-

thode*). Тут має місце ее тупке повчозі виконання низки простіших, однакових, одноманітних і особливо легких завдань, як, наприк. безперестанне складання чисел; за допомогою цього методу досліджуються психичні акти вільніші і трохи складніші. Завдання, що при цьому виконується, полягае в тому, щоб скомбінувати з цілої низки ніби то не з'язаних між собою уривків речень де-яке з'язане ціле. Беруть який небудь текст і випускають з нього в ріжних місцях окремі слова, склади або де-кілька літер,—текст незабаром, мовляв, решетується. І ось учням пропонують можливо хутчіш заповнити оці прогалини по змислу, при чому дається 5 хвилин часу. Кожний пропущений склад у тексті заміняється рисочкою.

Ось приклад такого зрешетованого тексту (для молодших класів):

Подоріж Гуліверa. Після довгої мандр.—по чужій країні я почував—таким слабим, що був близький—помлін—.Смер——мучений я у—на траву і скоро зас—міцніш ніж коли—будь в—житті. Коли я прок—, вже давно—ступив день; с—ні проміні падали ме—прямо на—, що було зовсім незносно, бо я—спині. Я захотів підве—, але на диво, не зміг рухнутися—одним членом. Я почу—себе ніби прав—жі. З дивуванням я озир—навкло і -бачив, що—рука і н—, і навіть мої. під той час дуже гус—волосся—кріплені верьовками та стрічка—до прикорнів, що були глибоко—у землю.

Другий більш важний зразок для старших класів: Здобуття Кольберга у 1807 році. На другий же день новий комад—, майор Гнайзенау, представився зал—, як його н—ий ком—, і—дарував його. До цього він додав де—кілька—, що були такі —разні і—ливі, що здавалося, ніби це щ—батько балакав зі сво—любими— Завдяки—все прийняло т—звор—, що бор—вояки за—ли, як діти і з рада—у голос, закричали: хочемо з— і жит і—рти за ко—і бат—. Після цього він виклав—ті прин—що— він і—перед— керуватися, те, на що можуть за ним розр——ти, і те, чого він віз—че—. (Ebbinghaus Ueber eine neue Methode zur Prüfung geistiger Fähigkeiten. Zeitschr. f. Psychologie und Physiologie der Sinnesorganen XIII 1897,5-458),

Підрахозуючи наслідки, за масштаб беруть кількість зроблених вставок, число і характер зроблених помилок і пропущених важких місць. В залежності від віку дітей при дослідах дають тексти ріжної трудности. Тексти підібрано таким способом, щоб усі окремі тексти кожної серії були б взагалі однакової трудности.

Експерименти над учнями ріжних класів показали, що разом з розумовою достиглістю повищується як кількість виконаного, так і якість праці (масштабом при цьому є кількість помилок). Крім того, на результатах прикладання цього методу ясно відбивається дотепність ... учнів. У даний їм час не гарні учні встигали зробити менше за добрих учнів, і зробили при цьому велику кількість помилок. Дівчатка молодших клас усі без винятку встигали зробити менше за своїх ровесників-хлопчиків, однак у старших класах і ті, і другі працювали приблизно рівно, навіть можливо, дівчатка трохи краще.

Обробка одержаних результатів стала тут простішою з того боку, що вплив вправи, ... підрахунок при другому ряді дослідів, тут майже був цілком відсутній: виходить це через те, що задачі, які пропонуються учням, ніколи не бувають цілком однакові, але завжди трохи відріжняються одна від одної. Потім виявляється, що під впливом втоми помилки збільшуються і кількість виконаної роботи зменшується. Головна вартість цього методу полягае в тому, що він має більше цікавости для того, що випробовується, не є таким нудним, потрібує від дитини особливого розумового напруження, і припускає більш градацій по трудності, ніж решта дослідів. Поруч з цими перевагами цей метод має де-які хиби. Перше, тут підрахунок одержаних даних становить де-які трудности, а крім того, підрахунок цей обов'язково має в собі деякий відбиток суб'єктивности, бо ... в окремих випадках задачі не завжди

бувають [illegible] [illegible]; [illegible] бувають [illegible] [illegible] [illegible] для того, щоб шпразувати їх усі разом. Тому при [illegible] [illegible] цей метод є менш придатний ніж складання чисел без перерви. Але що торкається установлення індивідуальних властивостей тих, що випробовуються, то в цьому разі цей метод є дуже гарний.

Проте, цілком неправильно вбачати у комбінаторній здатності безпосередній масштаб розумових здатностей взагалі, як на це вказав Крепелін, здатність ця близько стоїть до розгадування загадок, чого ми, певно, не можемо визнати за надійну міру розумової праце-здатности. Але Ебінґгавзів метод завжди буде мати велике значіння для досліджування здорових і дефективних дітей, оскільки він знайомить з досить важливими індивідуальними відмінностями у способах праці і доводить до результатів, що підлягають певному обрахуванню. Я сам часто користувався ним при досліджуванні психичного стану дефективних дітей, особливо дітей трохи недоумкуватих, і цілком переконався в придатності його для цих завдань і через те завжди користуюсь ним у свої клініці.

Через те, що метод Ебінґгауза є більш придатний для масових досліджувань та для досліджувань малоздатних, французські психологи почали робити таким чином: досліджуючи комбінаторну здатність у індивідуальному досліді (напр., над яким небудь учнем старших класів), вони пропонують лише поодинокі слова і примушують з'язати їх поміж собою з толком і як найкоротче. Ось наприкл., пропонуються ним слова: земля, предмет, ніж, серьозно, лісна сторожка. Приклад рішення задачі: „він побачив на землі якийсь предмет, і гадав, що то ніж; він дуже серьозно нагнувся за ним, підняв його, наміряючись [illegible] роздивитися на нього вні лісної сторожки. За прикладом Емілії Шарп (Emilie Sharp), цей спосіб можна використати для досліджування уявлення, коли б, наприклад, з небагатьох даних слів (іменників або дієслів) давати складувати як можна більш ріжних речень. Звичайно, треба мати на увазі, що у подібних дослідах ми маємо діло вже не з досліджуванням розумової працездатности та розумових здатностей взагалі, а з де-якими спеціальними особливостями людської психіки, через котрі визначаються індивідуальні властивості людей. У цьому разі результати також не підлягають числовому визначенню (коли не рахувати виміковання хуткости комбінування, що тут вживається) і вимагають при користанні ними великої обережности.

Вільям Штерн пробував експериментально досліджувати ще й інші боки психіки, що складають індивідуальні особливості людей. На підставі результатів дуже простих дослідів він відріжняв особливі *типи* [illegible], [illegible] [illegible] [illegible] вання при [illegible] [illegible] [illegible] їх [illegible] [illegible] [illegible]: суб'єктивний та об'єктивний типи думок. Він [illegible] [illegible] також „типи реакції“, до нього відріжняли форми реакції: сенсорну, моторну та центральну в залежності від того, на що, головне, звертається увага того, хто бере участь у цих дослідах з реакцією: на сприняття драгування чи на виконання реакційного руху, чи на з'язок (асоціацію) між драгуванням і [illegible] рухом рук; у цих [illegible] типах реакції Штерн вбачав „виявлення [illegible] роду відношень, у які люди стають до об'єктів“. Таким шляхом він доходить до відріжнення типів об'єктивного (що реагує сенсорно) і суб'єктивного (що реагує моторно, [illegible]). [illegible] за допомогою дуже простих дослідів він [illegible] досліджувати так званий [illegible] темп, цеб-то природжену хуткість руху [illegible] [illegible]: учасникам досліду пропонують виступувати олівцем трьохскладовий ритм любої хуткости. Після небагатьох дослідів кожна людина збивається на найвластивіший їй темп, хуткість якого і вираховується. При цьому виявляються ріжні [illegible] людини [illegible], що з'являються на протязі дня та року і [illegible]. Люди, що легко зворушуються, мають більш хуткий темп, і людина та ж сама, що зворушена якою-небудь [illegible], виступує свої удари хутчій, ніж [illegible] [illegible] робить [illegible] [illegible] [illegible] ([illegible] [illegible])

Почерк дитини.

Наукова графологія, цеб-то вчення про психологічні особливості людського почерку, до цього часу лише дуже замало досліджувала письма дитини; на це вона мала певну підставу, бо той спосіб, що ним діти вивчаються писати, користуючись певними зразками—прописями, є мало придатний для того, аби виводити з нього висновки про індивідуальні особливості виконавця; цим індивідуальним особливостям визначитися тут важко. Не без підстави звичайно кажуть про особливий шкільний почерк, що вироблюється по особливій схемі. Але, було б помилкою заперечувати всяке психичне значіння дитячого почерку, зокрема почерку старших учнів. Казати про певні „типи письма“ можна також і у відношенні дитини; індивідуальні відріжнення старших учнів виявляються тут у розмірі літер, їх довжини одної від одної, у формі літер та їх зчіплюванні між собою, у положенні літер і т. д (Прейер). Але через те, що наукова графологія є, взагалі кажучи, лише справою будучини, про бездоганне товмачення індивідуальних особливостей дитячого почерку поки що не може бути й речи. Може, збудовані Крепеліном для аналізу почерку терези і можуть з рештою проаналізувати почерки; за допомогою їх поруч з розглядапням письмених знаків стає можливим точне вимірювання сили тиснення при письмі, хуткости письма та напрямок його, таким чином ми знайомимося, виходить, з такими особливостями письма, що по одному готовому рукопису вивчити неможливо.

Огріхи дітей теж вже звертали на себе увагу психологів. Походження їх пробував дослідити Офнер (Offner). Він відріжняє такі категорії помилок: 1) огріхи, що є результат боротьби зорових асоціяцій, так пишуть, наприклад, Миш, з Миши та миш; 2) огріхі, що причина їх лежить в межах центрально-мозкових рухів мова, напр., упавра замість управа; 3) огріхи, що виникли під впливом діялекту або індивідуальної манери говорити, наприк., поніма замість понімає; 4) огріхи, що вчиняються неправильними рухами рук, у наслідок надто слабих або надто міцних імпульсів до рухів, що намітилися цілком правильно.

Здатність учнів письмом висловлювати свої думки.

Здатність оця, як відомо, значно запізнюється у своєму розвиткові від здатности висловлювати свої думки усно. Пояснити це явище досить важко. Коли почнеш розмову зі жвавим хлопчиком або дівчинкою, торкаючись річей, що приступні їх розумові і що входять у коло їхніх інтересів, то звичайно чуєш чимало яскравих описів і спритних відповідів, до того, що балачка ця починає доставляти справжню насолоду. Але ж, коли б тій же дитині запропонувати викласти письком, у любій формі, хоч би все те, про що до цього говорилося, то вона обмежиться всього на всього де-кількома убогими реченнями. Як убогі змістом, як одноманітно та вимучено звучать листи дитини шкільного віку до батька, що кудись виїхав, і які жваві, і як змістовні бувають її розмови, коли батько повернеться до дому! Починає здаватися, що у той момент, коли дитина береться за перо, рух її думок зупиняється, ніби то письмо листа лякало її думки (ця невідповідність по-між здатністю викладати свої думки письмом та здатністю висловлювати їх усно у неосвічених часто залишається на весь вік). При писаному викладі думок відограє ролю не остільки ясне мислення, оскільки рухлива фантазія. Тому остільки поширена думка, що про розумову достигліть учнів, особливо учнів молодшого віку можна міркувати на підставі їхніх шкільних компонувань (творів), базується на дуже непевних основах; не кажучи вже про те, що теми шкільних творів часто суперечать нагрунтовнішим психологичним вимогам, оскільки вони є цілком чужі мисленню, що є властиве дитині та її інтересам. Я ще досі здрігаючи згадую ті теми, що давалися нам де-якими вчителями для шкільних творів вчителями, що вимагали від нас або незграбного переказу

того, що ми чули, або викладу читаного у загальнозрозумілій формі і не давали самостійно виявитися ні думкам ні почуванням у повній їхній безпосередності. Користуючись нагодою навожу один класичний зразок невеличкого компонування, що написане одним учнем бреславської народньої школи, і що недавно було надруковане у „Шлезвігській Газеті“:

„Карл Великий. Карл Великий був добрий та хоробрий чоловік. Він мав підкову і він її зламав; коли йому траплялося побачити турка, він здіймав свого меча і розрубував його по самісінькій середині, так що обидві половини розлітались на усі чотирі сторони. Він посив лише ту одіж, що шили йому його доньки. Він був дуже побожний. Коли йому не спалося, він починав молитися. Раз він став на вколюшки перед вівтарем. Тоді папа підійшов до нього ззаду і помастив його. От він і став німецьким імператором. Тут він дав усім місяцям німецькі назви. Він заснував багато шкіл і церков. По них навчали читати, писати і рахувати. Коли він помер, то сів на золоте крісло і був спущений у склеп. Там він сидить і досі“.

На жаль, газета не сповіщає віку цього учня, у голові котрого діяння Карла Великого так чудно переплуталися одне з одним.

За правильною постановкою справ компонування може бути використане не лише з метою випробування інтелігентности учня та його вміння письмом висловлювати свої думки, а із метою ознайомлення з висотою розвитку його моральних понять. Фон-Гіжицький (v. Gizycki), користуючись французькими зразками, організував досить цікаві досліди над учебницями берлінських шкіл, у віці від 11 років 8 місяців до 14 років 6 місяців, з метою дізнатися про їхнє відношення до переховування найдених річей. Тема компонування така: „Ти виряжаєшся з одною з подруг на різдвяний базар. В кишені у вас нема ні пфеніга, бо батьки ваші небагаті. Батько сидить без роботи. Але ось ти знаходиш портмоне, де лежить гарна блискуча монета у п'ять марок. Що ж би ти у такому разі вчинила?“ Зі 69 дівчаток 40 висловились за повертання находки, 29—за утримання у себе. Ті, що думали повернути портмоне (серед них 28 знали, що повертати треба через бюро загублени річей), керувалися ріжними мотивами, але що дивно, так це, що ні в одному випадкові вони не були релігійного характеру; відповідальність перед судом теж не відограваля ролі. Але зате часто траплялися розміркування відносно того, що скажуть на все це батьки. 13 душ навели прислів'я: „Ehrlich währt am längsten“ (чесний чоловік хоч і потерпить, але нарешті, своє візьме). Дві дівчинки керувалися співчуванням до бідної, що згубила, чимало — гадкою про нагороду за повернення находки. У тих, що вирішили присвоїти гроші, лише в одному випадкові було висловлене бажання скористатися ними чисто егоїстично; більшість розраховувала на придбання не лише для себе, але і для своїх близьких, головне, для батьків. У таких випадках думки про притягнення до відповідальности не було зовсім. Де-які дівчатка, знаючи добре, що гроші ці не перестають бути власністю того, хто їх загубив, виправдували свій намір не повертати їх тим, що особа, яка загубила повинна була б сама зробити заяву про втрату; вони згоджувались почекати, поки не заявиться власник. Розуміється, фон-Гіжицький далекий від того висновку, що усі ці діти, коли б їм дійсно трапилася спокуса, вчинили б точно так як вони показали в експерименті. Він дуже добре знає, що експеримент і дійсність тут не збігаються. Але він цілком правильно рахує ці результати цікавими. Хоч вони майже нічого не кажуть відносно характеру дітей, але дають деякі вказівки про їх психічну достигліть в межі моральних понять і теоретичного розуміння справи: даний випадок становить цілком особливий інтерес, бо трактується питання (право знахідника), що і для дорослих далеко не завжди є цілком ясним.

Оскільки психічні особливості, властиві окремій дитині або дітям певного віку, відбиваються на їх головніших інтересах, це досліджується за допомогою метода, виробленого Лобзінім і инш. Користуючись статистичним методом він про

бував дослідити ідеали учнів народніх шкіл (по методу анкет), пробував дізнатися, що їм довподоби, що не довподоби, що їм здається смішним та що їх дивує. В анкетах, що діти повинні були заповнити, запитувалося, що вони більш за все люблять у тій чи иншій галузі (яку будівлю, яку іграшку, яку книгу, яку тварину, котру з біблійних осіб, кого зі славетних людей, який учебний предмет). Більшість одержаних відповідей, певно, ще не характеризує внутрішніх властивостей даної особи; вони являються не більш, як відповідями, що звичайно вживаються. Коли, наприкл., улюбленою біблійною особою називають Христа, а улюбленою історичною особою—імператора Вільгельма, то ми можемо лише взяти подібні заяви до відомости, але не надавати їм більшого індивідуально психичного значіння. Улюбленими учебними предметами хлопчиків є рухавка та малювання, улюбленими предметами дівчаток—рукоділля, рухавка та співи; це повинно б було примусити наших педагогів замислитися; на цих відповідях цілком ясно видно, як діти, пересичені абстрактними предметами, жадають руху та наочности. У подібних питаннях, відносно ідеалів та улюблених занять особливо ясно визначаються відрізнення між хлопчиками і дівчатками, що звичайно, складає найголовніше придбання подібних дослідувань. Особливо це відноситься до відповідей на питання: „що тебе найбільше за все вражає". У відповідях хлопчиків відбивається тут значно більше інтересу до причинової залежности між речами і більш самостійне мислення; відповіді дівчаток більш поверхові; питання про те, що їх вражає, вони розуміють як питання про красиве або цікаве (наприкл., хлопчиків вражало: колокорот землі, вулкани, автомобілі, несення куркою яєць; дівчаток вражали цірк, такцюрист по дроту, квіти і сонячне світло). На ці відрізнення поліз педагогам теж варт звернути увагу. Гільдеґард Веґшейдер-Ціґлер (Hildegard Wegscheider-Zigler) указує на те, що різниці ці виявляються і в різному відношенні учнів до учебних предметів. Історія Троянської війни, або балади Уланда надихають хлопчиків, дівчаток же захоплюють лише тропи. Тому вивчення хлопчиків та дівчаток однакового, однаковим способом, зовсім навчання обох поліз на протязі усього шкільного періоду є психологично неправильним.

Дитина і мистецтво.

У наш вік виховання в людини художнього почування стало потребою дня; доводиться навіть чути, як обмірковується і проповідується окремий естетичний світогляд. Не давно через це, що й дитина стає об'єктом сучасних художньо-виховничих поривань. Не завжди це проробляється з достатнім розумінням і смаком; часто переходили та й переходять через край; але взагалі напрямок цей приніс також чимало позитивного. Тут треба відрізняти дві проблеми: одна проблема досліджує, що до вподоби звичайно дитині безпосередньо; незалежно від усякого впливу з боку, які кольори та форми вона вважає за кращі, які тони та згуки більш за все радують її слух; оскільки буває розвинута здатність втішатися чим-небудь естетично у дітей різних віків. Друга проблема така: як виявляється в дитині художник? Як і що вона малює, ліпить, співає, компонує залишена власному внутрішньому потягові? Яким чином розвивається у неї самостійний творчий талант, яким шляхом розвивається у неї здатність виявляти свої почування та уявлення у формах та фарбах, здатність вільно виходити що-небудь або відтворювати сприняте раніш? Само собою розуміється, що природний талант відограє тут переважну ролю. Аджеж ні в якому иншому відношенні індивідуальні відрізнення людей не виявляються так яскраво, як у відношенні здатности художньої творчости; тому одшукування тут загальних законів психичного розвитку становить такі труднощі, як ні в одній иншій галузі. Результати довготривалих спостережень над поодинокою дитиною тут загального значіння не мають; тут необхідні масові досліди. Досліди останнього роду вже переводились у великій кількості; особливо за останні роки з'явилося чимало цінних статтей, що торкаються дитячих малюнків; серед цих статтей особливо визначається прекрасна

праця Кершенштейнера (Kerschensteiner)*) з Мюнхену; вивчення її збуджує у всякого прихильника дітей палкий інтерес до справи й високу насолоду. Більшість матеріялу до цього питання базується на дослідах над дітьми шкільного віку, але є також численні досліджування і над дітьми молодшого віку (наприклад, у Селлі — Sully), що я зараз наведу, хоч би й у коротких рисах.

Що подобається більш за все дуже маленьким дітям? Які тони, згуки, фарби, форми вона взагалі вважає за кращі? Звичайно, спостереження не дає у цьому відношенні ніяких певних даних. Тут треба вжити систематичного досліду. Що торкається музики, то тут можна сказати лише небагато. Вже на першому році життя дитини доводиться іноді спостерігати, як її вчіпає який небудь тон або ритм; вже на другому році життя, а в деяких виняткових випадках ще раніш, чимало дітей починають виявляти свою радість, лише почуючи знайомі звичайні мелодії, і, під впливом поривання до переймання, двохрічна дитина вже пробує відтворити гармонійні переходи тонів. Схильність до творчости з'являється теж дуже рано, правда, лише, у дітей виключно удатних („вундеркінд'ів").

Вивчаючи естетичну силу фарб на дітей 4—7 років, Аарсові (Aars) пощастило установити присутність вважання за краще ними синього кольору; густі кольори подобаються їм більше за бліді; сірий кольор геть зовсім не до вподоби. Зміна кольорів подобається більше за їх одноманітність. Ґрос досліджував, як реагують естетично на кольори діти 5—6 років; він показував їм найпростіші правильні й неправильні фігури і велику силу малюнків і казав їм при цьому, що бажає ніби то вибрати собі найкрасивіші з них і лише просив йому в цьому допомогти. Таким чином йому пощастило викликати у дітей чисто безпосереднє відношення до експерименту. Дівчатка виявили більшу освоєність з кольорами, хлопчики з формами. Що торкається картин, то, виходить, що зміст їх є для дитини більш важливіш, ніж художність їх виконання.

Ще цікавіш і висновки вивчання дитячих малюнків. За прикладом Шрейдера (Schreuder), тут можна відріжняти 3 періоди:

1. Період недоцільного й безглуздого дряпання по паперові. Під впливом поривання до діяльности і поривання до переймання дитина $2^1/_2$—3 років, одержавши в руки олівець, зараз же починає водити ним по папері туди й сюди. Жадного бажання відтворити що-небудь на пам'ять у неї ще нема.

2. Період, коли надряпаному на папері починає надаватися певний зміст. Дитина поводить-поводить олівцем по папері і потім гордо заявляє: це тато. (Сюди ж належать психологично і перші спроби писати; де кілька розбіжних ліній виображають листа до матері, що зараз же і читається, коли про те попрохати). Згадування баченого, ще не відграє ніякої ролі. Малювання тут є звичайно певною діяльністю, але не вираженням чого-небудь.

3. З'являється поривання до дійсного, хоч ще і грубого, виображення об'єктів, що утворила фантазія, що зберігалися в пам'яті або що перебувають перед очима. При найближчому розглядданні самостійних дитячих малюнків вони являються надзвичайно інтересними не лише у естетичному, але й у психологичному відношенні. Незалежно від того, оскільки в них визначається відріжнення природного хисту, вони з'ясовують нам те, як дитина приймає й засвоює ріжні речі, що утворюється у її фантазії, оскільки повні її згадування пережитого, і оскільки вони впливають на ту чи иншу форму малюнків.

Питання, що при цьому виникають, Кершенштейнер формулює так. Як розвиваються графічні виображення дитини до істинно-художніх образів, коли на дитину у цьому

*) Kerschensteiner. Die Entwickelung der zeichnirischen Begabung. Car Gerbers Verlag, München. 1905.

напрями вливають систематично? Яких успіхів досягається пересічно в кожний окремий вік у ріжних галузях мистецтва? З яким віком досягається того ступня достиглости, що є конче потрібним для виконання тих чи инших завдань? На чому, головне, грунтується здатність до графичного вображення у дитини: на особливій творчій здатности чи на добрій пам'яті? Як ставиться дитина до прикладного мистецтва і до образотворчого мистецтва? Що переважає у кожному окремому вікові: малювання на пам'ять чи малювання з натури? При своїх дослідженнях Кершенштейнер користувався такими методами:

а) При досліджуванні *малювання на пам'ять* дітям пропонувалося вобразити на пам'ять батька, матір, себе коня, качку, дерево, стілець, церкву, вагон електричного трамваю, іграшку в сніжки і розмалювати по власному смаку тарілки та обгортки книжок.

б) При досліджуванні *малювання з натури* пропонувалося намалювати кого-небудь зі шкільних товаришів у ріжних позах (стоячи, сидячи, у профіль, en face, з розпущенним парасолем з ранцем) або ж намолювати у ріжних положеннях.

Коли дитині наказують намалювати що небудь з голови, не завдаючи їй нічого певного, то можна помітити, що людину раз-у-раз малює теж саме. Частіш за все вображається людина (тато, ненька та сестричка), часто також тварини (собака, кінь, кішка, свиня, риба, птиця) і будинки, рідше—рослини, квітки, предмети домашнього вжитку, иноді до вступу до школи вображаються також геометричні фігури та орнаменти.

Спостерігаючи дитину в тім часі, коли вона, залишена на самоті, починає малювати, можна бачити, що вона обходиться без ніяких моделів. Коли, наприклад, моя чотирьохрічна донька малювала свою неньку, що сиділа напроти неї. Їй і в голову не прийшло роз нивитись її і замалювати; вона увесь час дивилася лише на папір перед собою. Вона, виходить, малювала виключно на пам'ять, а не за допомогою безпосереднього споглядання. Коли стадія безформеного дряпання вже минула і діти починають домагатися подібности, малюнки їхні набирають характеру с х е м и; дитина, вображаючи ріжні речі, малює т е, щ о в о н а п р о н и х з н а є, а н е т е, я к в о н а ї х у т о й ч а с б а ч и т ь. Тому малюнки її неправильні не лише у тому відношенні, що вони неповні, але ще й ось у чому наприклад, малюнок постаті у профіль комбінується малює enface, у кінного малюються обидві ноги, малюючи обличчя у профіль, одночасно малюють обидва ока і вуха, голову малюнками кріз капелюх, дівчинка у платті змальовується так, що ноги через нього просвічуються. Зі слів Левінштейна, у цей період розвитку „малювання є описування, а не вображення".

Лише цілком повільно переходить ця стадія схеми у дійсно наочну передачу с п о с т е р е ж е н н и я р і ч е й.

На підставі своїх досліджувань на 300.000 малюнків учнів по мюнхенських школах і де-кількох дітей, що виросли у Японії, *Георг Кершенштейнер* приходить до таких наслідків, що я навожу дословно:

„1. Розвиток здатности вображати що-небудь графичним способом виходить з описового нарису найголовніших ознак предмету. Поволі до цього схематичного малюнка починають примішуватися вображення тих чи инших певних форм і певних положень об'єктів; на це наштовхують почасті випадкові спостереження, почасті переймання зразків, що вже є у виконавця. Доти поки дитина ще не починає пориватися вобразити предмет у тому чи иншому положенні у просторі, вона вображає його в положенні найбільш звичайному.

2. Усвідомлене сприняття предметів у перспективі з'являється у хлопчиків на сьомому, у дівчаток—на дев'ятому році життя. Розуміння перспективи у малюнках розвивається у 50% усіх хлопчиків до 10 року,

3. Малюнки з голови вдаються дитині далеко краще за малюнки з натури.

4. Ранній розвиток здатности до графичного вображення викликається не лише інтересом до предмету і не лише уважливим розглядання його під впливом старших, але *переймання* вображень цього предмету, утворених руками инших.

5. Здатність до графичного вображення як найтісніше залежить від розвитку здатности схоплювати всю загальну форму. Усякий род викладання, що розвиває цю здатність. в той же час і здатність до малювання.

6. Хист до графичного вображення зорових образів у хлопчиків помітно значніш, ніж у дівчаток. Причина цього явища полягає не в більшій спостережливості хлопчиків що до частковостей, але у здатності їх швидче і повніше засвоювати все явище націлю.

7. Видатні здатності до графічного виображення, що рано виявилися, лише тоді розвиваються й надалі, коли вони залежать від сили виображення. Звичайна пам'ять на зовнішні форми рідко веде до дальшого розвитку художнього листу.

8. До 7—8 років дотепність дітей та їхнє вміння малювати розвивається остільки, що вони вже починають пробувати передавати характерність форм і положень у просторі, що й є художність виображення.

9. Хист до прикрашення орнаментами площи та предметів з'являється взагалі вже рано і до того незалежно від здатности виображати тіла та їх відношення у перспективі.

10. Здатність до декоративного малярства розвивається у дівчаток раніш, і видимо, дужче, ніж у хлопчиків.

11. Здатність до декоративного письма, маючи при цьому на увазі один лише малюнок, а не фарби, легче розвивається при роботі пензлем (площинною технікою) ніж при роботі олівцем або пером (техніка ліній).

12. Здатності до графічного виображення ріжних дітей обох полів до восьмирічного віку бувають диференціовані трохи, але починаючи з 14-річного віку диференцювання це починає хутко йти вперед.

13. Видатні здатності дітей до графічного виображення бувають завжди з'язані з гарними розумовими здатностями, але не навпаки.

14. Первісними особливостями дитячих малюнків є *відсутність перспективи* і виображення усього *в одній площі*.

15. Цілком правильного виображення перспективи самостійно досягаються до 15 років лише незначна кількість хлопчиків, а саме приблизно 2—4%, і то лише за допомогою переймання від присутніх зразків: дівчатка досягають цього до 15 років лише у виключних випадках.

16. В наслідок того великого значіння, що має для графічного виображення *переймання*, здатність до малювання дитини розвивається завжди у межах мистецтва свого часу і своєї раси (японська дитина, що виросла у Німеччині, розвилося б у дусі європейського мистецтва, німецька дитина у Японії розвилася б у дусі східньо-азіятського мистецтва)".

Численні колекції дитячих малюнків показують, що схематичні виображання чоловіка виконуються усіми дітьми на світі однаково. Існує, мовляв, де-який прообраз виображення людини. В кінці книги наведено де-кілько малюнків з книги Кершенштейнера.

Все, що лише відомо дитині про людську постать, все це вона виображає і на малюнкові. Певно, найбільший інтерес для неї становить голова, особливо обличчя; все головніше малюється найбільшим розміром.

І ось ми бачимо, що голова завжди малюється дуже великою. Звичайно на ній мальуються 2 ока, 2 вуха, що дуже стирчать, ніс, звичайно у профіль, волосся сторч і рот. Часто на перших порах корпуса зовсім немає: на очі дитини це є ознака другорядна, а тому, як щось незначне пропускається. Руки та ноги починаються від самої голови. П'ять рисочок (иноді 3 або 7) на кінцях рук визначають пальці[1]). На малюнках, будинків, майже завжди є вікна, двері, дах і димар. Коли малюють тварин, то їй звичайно приробляють більше ніг, ніж потрібно; малюються вони звичайно збоку. Дерева та квітки виображаються дітьми довгий час (часто ще у школі) чісто схематично: иноді до дерева примальовуються і коріння.

Спочатку дитина цілком задовольняється своєю художньою творчістю; критичне відношення до себе в ній ще не збудилося, і питання про величину встигнутої нею подібности у неї не виникає. І ось ми дійсно бачимо, що у цей період малювання дає втіху всім дітям. Але чим дужче розвивається спостережливість, тим частіш збуджується у дитині і критичне відношення до діла; вона починає шукати у своїх малюнках подібности, починає знаходити в них помилки та хиби: починає засмучуватися тим, що малюнки її не виходять такими, як би їй хотілося. Тут ось і викривається справжній талан; дитині, нездатній до малювання, це заняття хутко надоїдає, бо дуже добре починає вона почувати все своє невміння; дитина ж, що здатна до малювання, починає у цьому разі переходити від схеми до копіювання окремих частей та до вільного виображення своїх зорових уявлень.

[1]) А-в-тім. Левінштейн показав, що у дорослих, позбавленних всякого хисту трапляються ті помилки, наприкл., на обличчі, змальоване у профіль, наносяться обидва ока.

Вивчення малюнків дітей старшого віку знайомить нас також з колом дитячих уявлень; ми тут дізнаємося, що цікавить дитину більш за все, і в якому напрямі працює її фантазія. Дуже цікавий один досвід, що проробили у Бреславлі по ініціятиві педагога Козога (Kosog): з початку одної години дітям прочитали перші 50 рядків віршів Ганса Сакса „Schlaraffenland", після чого запропонували їм нарисувати те, про що вони у біжучий момент думають. Для виконання цієї задачи їм дано було 45 хвилин. У досліді приймало участь біля 1500 хлопчиків і дівчаток у віці від 6—18 років Індивідуальний талан виявився при цьому певно, досить яскраво; де-котрі повертали чисті аркуші, другі зуміли намалювати лише досить замало, ате треті (серед них були також учні молодших класів) дали дуже цікаві малюнки. Розуміється, разом з віком кращали пересічно і результати. З початку панує схема, а пізніше починає відбиватися у малюнках також і споглядання предметів. Діти не додержуються „вимог єдности часу" (Шгери), себ-то вони часто вибражають на одному і тому ж малюнкові де-кілька фаз, що йдуть одна за одною. По тому, як вибражалося відношення предметів у перспективі, можна було дослідити усі можливі в цьому відношенні ступіні розвитку, починаючи від розміщення окремих фігур цілком хаотично, кінчаючи додержуванням законів перспективи доволі зносно. Ясно, що останне дається важче за все і досягається власними силами (без систематичного навчання) лише при певному художньому таланові. П вітряна перспектива (зникнення відалених предметів ніби то в тумані) була додержана лише одним досить талановитим хлопчиком 16 років. Між малюнками хлопчиків і дівчаток було помічено де-яку ріжницю: малюнки хлопчиків були взагалі кращі, оригінальніші і свідчили багатшу фантазію; у малюнках дівчаток мали перевагу умовність, схема і техніка, ніж у хлопчиків. Оце відріжнення взагалі цілком погоджується зі всіми иншими відомими вам відріжненнями полів. До подібних же висновків дійшов і Лай, користуючись у своїх дослідах вільним лініїнням; несподівано, ці заняття доставили 6—7-річним дітям величезну вподобу, через що Лай, виступив тепер захисником введення по народчім школам навчання лінією. І дійсно, нема слів, аби як слід оцінити усе величезне психологичне та педагогичне значіння малювання та лінія: вона вправа для очей, привчають до уважливішого сприняття та аналізу форм і кольорів, до більш довгочасного засереджування на них уваги, а, значить, до грунтовнішого ознайомлення з зовнішнім світом і глибшого та виразнішого засвоїння його в пам'яті.

Ми не можемо тут зупинятися на питаннях *чисто-естетичных*. (Яке відношення дитини до прекрасного? Який вид мистецтва є приступний вїй тому або другому вікові? Як впливає на розвиток смаку та та естетичн го думання художньо-прекрасне отосення?) Мені хочеться лише зазначити, що Мейман, на мою думку, цілком є правий, коли каже, що естетична оцінка залишається для дитини неприступною досить довгий час.

Сучасне поривання, починати виховання естетичних почувань учнів як можна раніш користуючись при тому особливими „шкільними художніми коллекціями", повинно бути визнано психологичною помилкою. Це доводять досліджування Меймана відносно дитячих міркувань про предмети художньої промисловости.

З наступанням полової достиглости дитинство кінчається. В цей час у душевнім житті з'являються глибокі і не завжди зрозумілі переміни, що завжди приваблювали до себе увагу і хист художників слова. Ріжниці полів, як фізичні так і духовні, починають визначатися гостріше. Мислення, почування та воля набувають нового напрямку і нового змісту. До цього часу юнак буває, головне, „учнем", істотою, що сприймає пасивно; тепер він увіходе у період, коли починає виявлятися його духова активність; з учня, що лише накоплював знання і не виходив за межі поодиноких фактів, він перетворюється у самостійно мислячого чоловіка. У нього збуджується інтерес до всього абстрактного, думка, що вже окріпла, обертається до питань загальчого характеру. юнак стає філософом, переймається ідеалізмом, починає принаджуватися письменством, мистецтвом і т. д. Фантазія хутко розвивається; у тілі збуджуються певні відчування та поривання, що неодмінно з'язані з цілими низками

почувань та настроїв; усе те, що має відношення до кохання зі всією його таємничністю та розкішшю, цілком охоплюють юнака. Те, що ще так недавно приваблювало його як хлопчика, тепер з призирством відкидається, як дитяча забава, а хлопчика-ворохобника він перетворюється у юнака поету, а дівчинка, що з такою охотою гралася у кукли,—у мрійну дівчину.

Там, де уперта праця цілком забирає всі сили, що знову накопилюються (це буває у молодих робітників, учнів майстрових і служків), цей вплив полового достигнення на духовому обличчі відбивається лише дуже повільно: у цих випадках хлопчик лише повільно перетворюється у дорослого чоловіка, а дівчинка лише повільно стає дорослою жінкою; але там, де фізичне достигнання іде хутко вперед, де в період росту фізичні сили не витрачаються зверх міри, там спостерігається і хутчіше перетворення усієї особи. Ближче розглядання руху цього розвитку не становить завдання нашої праці.

Частина третя.

Психично ненормальні діти.

Попередні уваги. Той, хто під вимогою свойого фаху або особливої до того схильности бажав був би ближче ознайомитися зі психікою ненормальних дітей, знайде по цьому питанню простору літературу. Усе найважливіше по цьому питанню містить у собі „Лікарська педагогіка" Теодора Гелера (Theodor Heller. „Heilpädagogik". Leipzig, 1904, bei W. Engelmann), книга бездокірна з медичної і з психологичної точок поглядів складена автором педагогом по фаху на підставі багатого особистого досвіду. Там же вказано і всю решту літератури.

Завдяки існуванню у Німеччині загальної шкільної повинности, тепер є можливість скласти собі досить певне уявлення про розумову працездатність усіх дітей шкільного віку. Труднощі сучасних умов життя, участь, (що все більш поширюється) жіноцтва в боротьбі за насущний хліб, з'явлення лікарських і вихованних інституцій для недоумкуватих та духовно-хворих,—все це спричинило тому, що ненормальні діти, особливо діти важкі що до їхнього виховання не залишаються більш невідомі, заховані від спільної уваги по своїх родинах, але попадають у громадські інституції, під лікарський та психологичний догляд. Ще де-кілька десятків років тому наука була дуже далека від того інтересу, який вона тепер уділяє досліджуванню ідіотів та імбеціліків, нервово-хворих дітей, дегенератів, малолітніх злочинців і вихованців наших іститутів виправлення. Дослідження причин розумового та фізичного виродження набирає де-далі все більшого значіння, не лише теоретичного, але й практичного, особливо після того, коли виявилося, що зі впливом де котрих причин цих сумних явищ, як наприк., пяцтво батьків, можна з повним успіхом боротися. Ми торкнемося тут лише найважливіших пунктів просторої царини патології дитячого духового життя, оскільки знайомство з нім є бажане не лише для лікаря, але й для кожного, хто цікавиться дитячим віком.

Ріжні форми ненормальностей дитячої психіки можна поділити на такі групи:

1. Недоумкуваті від народження (ідіоти, імбеціліки, тупоумні).

2. Діти, що нездужають на нервовий розлад (епілепсію, танок св. Вітта, хвороби мозку).

3. Так звані нервові діти та діти-дегенерати.

4. Діти, що дуже зрання захворіли на психичний розлад.

Усі групи не є гостро розмежовані по-між собою; між ними є чимало перехідних форм; крім того в поняття „виродження" у ширшому розумінні часто об'єднують усі перелічені вище форми, за винятком гострих інфекційних захворювань, як от танок св. Вітта.

1. Недоумкуваті діти.

Діти, недоумкуваті від народження, в залежності від ступіня їхнього недоумства називаються: ідіотами (вища ступінь недоумства), імбеціліками (середня ступінь) і дебільними або тупоумними (нижча ступінь, перехід до „непатологичної" дурости та обмеженности.

Ідіотизм це є незагойна форма крайнього недоумства, а причини її бувають дуже ріжні. Під цим поняттям лікарі розуміють цілу низку явищ. Ідіотизм є наслідок ненормального розвитку мозку або ще в утробі матері або на протязі перших років життя. Нам тепер відомо, що за причину ідіотизма є часто наслідний сифіліс, алкоголізм батьків, психичні та нервові заховрювання предків. Під час вагітности, у період після пологів і під час годування дитини кожна жінка повинна, маючи це на меті, абсолютно утримуватися від вживання алкоголю. Звичай збільшувати виділення молока вживаючи пива, є прямо-таки злочинним. Що до кретинів, то вони відріжняються, головне, ненормальним розвитком щитовидної залози; відсутність природніх функцій цієї залози відбивається на мозкові, затримуючи його розвиток та його функціонування. Від ідіота кретин гостро відріжняється як будовою кістяку і властивостями шкіри, так і иншими фізичними властивостями; але що торкається його недоумства, то у цьому відношенні він дуже схожий на ідіота.

Взагалі у кретина переважує апатія, психична млявість та загайність: гострших відріжнень між обома формами не помітно.

З практичних міркувань призвичаїлися відріжняти між ідіотами тих, що підлягають впливу виховання і тих, що не підлягають йому; оцим відріжненням визначається те або инше лікування та виховання їх у відповідних інституціях. У психологичному відношенні найважливішим є поділ—на ідіотів, тупих (апатичних, непочутливих) і ідіотів, що легко запалюються (імпульсивних рухливих). Тупий ідіот має, звичайно, кепсько розвиті органи почування, його нюх та смак не гострі а часом їх зовсім немає; ідіоти часто зле чують і бачуть; почутливість їх шкіри до болю є мала; між ними трапляються й глухонімі.

Особливо попсовано в їх увагу. Активна (довільна) увага иноді цілком буває відсутня, пасивна ж (недовільна) викликається лише з великими труднощами.

У ідіотів, що легко запалюються, непевна і непостійна увага перескакує з одного на друге: богато де-чого приваблює їх до себе, але звичайно на короткий час. Иноді недоумство супроводжується зміщенням нахиб; тоді ідіот робиться неспокійним і небезпечним (в розумінні злочинів проти морали, підпалів і т. д.); иншими випадками, не дивлячись на нормальний розвиток полових органів, половий потяг буває цілком відсутнім. Безпорадні ідіоти зовсім не навчаються говорити. Иноді завдяки вперто му навчанню досягають того, що ідіоти починають вимовляти окремі слова, але наслідок цей досить малий і зовсім не впливає на дальший розвиток душевного життя. Проте треба стерегтися помилкової думки, ніби то ідіот лише від того пробуває на такому низькому ступіню розвитку, що нездатний навчитися говорити. Незагойне недоумство та нездатність вивчитися говорити,—обидва є наслідки однієї вади—недорозвитку мозку. Де-які ідіоти мають певні таланти, наприкл., бувають музичні, правильно вторують наспіваним їм мотивам, або вносно змальовують. Оці факти доводять психологичну самостійність художнього хисту.

Імбеціліки відріжняються від ідіотів тим, що навчаються говорити; крім того, в імбеціліків рідко трапляються великі дефекти в органах почувань. Тупий імбеціл відріжняється повільною сприятливістю зовнішнього світу; повільним рухом усіх психичних процесів і слабою активною та пасивною увагою; при еретичній (зворушеній) формі картина хвороби змінюється у тому відношенні, що на перший план висовуються брак уваги і здатности зосереджування поруч з ненормальностями у межах почувань та потягів. Пам'ять у них може бути досить добра; часто трапляються визначні здатності, але однобічні, наприк., до музики, малювання, малярства, успіх лічби і вартість до чужоземних мов. Почування бувають розвиті у дуже ріжній мірі.

Причини цих відріжнень невідомі ще й досі. По-між непочутливими імбеціліками нерідко трапляються гарні; слухняні, упадливі й приємні люди, досить

корисні суспільству, не дивлячись на все їхне визначне недоумство, аби лише їх приставити до слушного діла: тоді вони починають спокійно та регулярно майже автоматично виконувати те, що їм дано, виявляють свою вдячність і довірливість і при цьому часто до певної міри розуміють свою розумову обмеженність і несамостійність.

З другого боку, по-між рухливих імбеціліків часто трапляються такі, що поруч з бідністю уявлень та слабістю розуму мають невпинні потяги (злодії, злочинці проти моралі), чисто-животинний егоїзм, брехливість, грубість почувань. Подібні суб'єкти заповнюють в'язниці, аресні доми, виправничі інституції, роблються проститутками, жебраками, приблудами. Той, кому часто доводилося бачити і досліджувати недоумкуватих, що разу переконувався в тому, що інтелектуальні процеси незалежні від пануючих почувань та від вдачи. У психіятрії є спірне питання, що має велике значіння також і для вчителів, батьків, опекунів, суддів і адвокатів,—це питання про існування „морального божевільства" (moral insanity, наука про природженного злочинця). Я дозволю собі навести де-кілька винятків з повідомлення, зробленого мною в иншому місці („Monatsschrift für Kriminalpsychologie und Strafrechtsform", Band 1), де проблему про „Delinquento nato" було викладено у загальноприступній формі.

„Духове обличчя дорослої людини з психологичного боку є складна величина. Весь світ згоджується з тим, що кожна доросла людина є продукт власних природних задатків, що з ними вже народжується на світ, і цілоіи низки впливів зови (виховання та умови життя). Ріжноглоосиця виникає лише тоді коли починають розмежовувати те, що у людини є *унаслідженє* і природжене (endogen), і те, що вона набула протягом життя.

Широкі кола суспільства, а особливо педагоги, иноді виявляють схильність надавати переважне і навіть рішаюче значіння виховничому впливу школи і життя взагалі; новонароджений є для них ніби то аркуш непописаного паперу, правильне заповнення якого становить завдання виховання й навчання. На їхню думку, людину можна навчити чому завгодно і прищепити їй що завгодно; відмови „не можу" вони не визнають. На їхню думку, в дитині дрімають гарні і злі завдатки, здатності і ріжнородні можливостві; вони розвиваються або гинуть в залежності від того, оскільки їх розвивають та культивують, або оскільки їх утискують та гербують ними. Другий, менш оптимистичний погляд заперечує таке вирішаюче значіння виховання і гадає, що „людина буває тим, чим вона вже по суті є з дня нарождення"; людина народжується разом з усіма своїми „завдатками", „здатностями", „кебетами", „темпераментом", „схильностями до виявлення афектів" тими чи иншими „пориваннями" і „хибами в сфери почувань", там, де задатки великі, вони виявляються сами і без особливого збуджування зовні, там, де їх немає,—зайві всі змагання педагогіки. Просторі досліди нашого часу де-далі більше переконують усіх в правдивості цього останнього погляду.

Ретельні спостереження над індивідуальними особливостями людей примушують визнати, що ми наслідуємо від наших предків не лише будову тіла і кольор волосся, але й усі головніші особливості наших життьових функцій. Художній хист, здатність до математики, до мов і т. д. вже з давніх часів вважаються за прирожденні духові властивості, що не можуть бути прищеплені нам на протязі дальшого життя; але й елементарніші функції, як от ріжні види сприняття, запам'ятання, почування та бажання починають усе частіше визнаватися за прирождені, а часто і унаслідовані психичними особливостями. Це дуже добре знають усі батьки, що мають багато дітей; вони знають, як різняться поміж собою малюки у своїх почуваннях та своїх характерах вже у перші роки свого життя. Прикладаючи до дітей один і той же метод виховання, звичайно бачиш, що одні діти підлягають йому з труднаціями, другі— легко.

Тому наша молода наука, диференційна психологія, покладає, як відомо, не мало праці, щоб ближче вивчати ріжні форми індивідуальних психічних особливостей.

За найвищий та найважливіший ступень психічного розвитку наука і практика цілком правильно вважає утворення морального характеру. На протязі тисячоліть людська культура була тісно з'язана з такими поняттями, як „моральна воля", „самовизначення" „свобода волі", „моральна відповідальність" і науковий детермінізм, не дивлячись на всю свою стародавність, не зміг тривко устаткуватися в практиці ні в межах звичаю і права, ні в суспільстві і державі, ні в школі і родині.

Охоронці нашої культури ще й досі загороджують дорогу детермінізму, покликаючись на категоричний імператив Канта. І хоч силою фактів їм і доводиться визнати присутність природжених задатків і дефектів, визнання це не поширюється нами на моральні властивості людини. На думку (правильніш, вірування) певних кол, природжені властивості, природжені дефекти в цій царині не існують; тут, на їхню думку, має місце якесь духове майно, набуте під власно-особистою відповідальністю, при чому його відсутність є наслідок власно „морального нехтування" (Koch).

Правда, у деяких філософічних та релігійних науках (вчення про гріх) проглядає потайне визнання природжених моральних властивостей людини: слова біблії про те, що гріхи батьків виправляться на дітях та внуках, містять у собі, як відомо, якусь природньо наукову істину, роль котрої у розвитку моралі з'ясувалася для нас лише повільно.

Наша доба, взагалі сміливо прикладаючи цю точку погляду при розгляді багатьох душевних здатностів, ще далека від того, щоб прикладати її і при обмірковуванні моральних властивостей людини. Причиною цьому є наша ілюзія свободної волі. Коли-б хто-небудь сказав, що кожна людина, при належній зацікавленості і навчанні, може зробитися Моцартом або Бекліном, того, певно, висміяли б; але коли хто-небудь починає заперечувати, що під впливом виховання, навчання і „самовиховання" можна витворити моральний характер у кожній людині, на того обвалиться енергійні заперечення і навіть особиста образа. Це обумовлюється тим, що в нас є де-які уявлення, що дуже впливають на почуття і що над ними мислення повільно губить всяку владу, але в них ми продовжуємо вірити як в істину, навіть ще й тоді, коли вони починають перечити і досіду і розсудку.

Тут, між иншим, треба зауважити: вже й зараз про душевно-хворого думають трохи инакше; від нього не вимагають нормально-моральних вчинків, коли він діє проти закону, то від кари його звільняють. Звичайно, це відноситься лише до важких форм душевного захворювання, очевидних навіть для неспеціялістів, так що (як це визначалося у провідних ідеях проекту уложення про покарання німецької спілки) „правосвідомість народу не покладає на них відповідальности за його вчинки"; чи може хто-небудь бути звільненим від покарання в наслідок психічного захворення, це вирішає суд—не спеціяліст у цьому питанні.

Завдяки подібному стану справ, навіть найнезрозуміліші аморальні вчинки самі по собі медичному дослідуванню не підлягали; ще недавно медицина, або, инакше, природознавство цілком не звертало уваги на вивчення злочинця. Вже з початку XIX століття у психіятричних підручниках і творах з психіятрії (Пінеля, Ескіроля, Громана — Pinel, Eskirol, Grohman) починають згадуватися аморальні вчинки, як психологічні симптоми ріжних душевних захворювань; у 1835 році Прічерд (Prichard) увів у вжиток для визначення цього симптоматичного комплексу термін „moral insanity", але питання про природжену не виправиму аморальність, без яких би то не було инших ознак душевного захворювання лишалося по істотності незаторкнуте. Основна проблема в даному разі така: чи є природжене моральне безсилля, що його не можна усунути, подібно до кольорової сліпоти, природжевій немузичности, природжевій дурости? І як що не так, то як

стосується ця моральна вада до хвороб и злочинства? Як виявляється вона у державі й суспільстві? Першим з цих питань психіятрія почала досить цікавитися з часів Морела (Morel), батька науки про виродження (перевід); другу проблему дослідів з точки погляду природознавства Цезар Ломброзо (Cesare Lombroso).

Як-би пощастило установити такий випадок, коли дитина злочинця, усунута від злого оточення батьківської хати (шляхом, наприкл., усиновлення), з наймолодшого віку одержувала ретельне, бездоганне виховання, наресті зробилася злочинцем, не дивлячись на всі старання, то подібний випадок краще за все довів би можливість існування природженого морального безсилля. Але Ашафенбург (Aschaffenburg) цілком справедливо зазначає, що довести це дуже важко; сумнівно, що доказ цей проробльовано з усією точністю наукового експерименту.

Зате саме життя дає нам чимало прикладів того, як діти однієї і тієїж родини одержують однакове ретельне виховання, але потім одні з них виходять путніми, бездокірними людьми, других „невдатні" діти вже змалку виявляють аморальні ганебні схильності. Особисто мені добре відомі два випадки подібного роду. Звичайно самі батьки доходять потім до висновку, що їх дитина н а в р я д щ о н о р м а л ь н а, бо вона дуже вже несхожа на инших дітей, що вона з самого початку була якоюсь зовсім иншою; одна мати, оповідаючи менї раз про свого 12-річного сина, досить жвавого хлопчика, висловилася так: „у нього невикорінянний потяг до зла".

Протягом часу поняття „моральне божевілля" було значно звужене. У теперішній час воно прикладається лише до тих з п р и р о д ж е н и х форм виродження, коли поруч з великими моральними дефектами, спостерігається гарний або посередній розвиток розумових здатностей, а всіх инших ознак психичного розладу немає. Палкі суперечки відносно „moral insanity", завжди були і досі ще здебільшого залишаються суперечками з-за слів, а не з-за фактів. Це особливо відноситься до питань про те, чи завжди стан цей супроводжується знесиленими розумовими здатностями, чи є моральне божевілля божевіллям спадково-дегенеративним і, наресті, чи можливе і потрібне розмежування між моральним божевіллям і звичайно злочинними схильностями? Вважаю за потрібне торкнутися коротенько усіх цих пунктів.

Чи трапляються люди з природженими моральними дефектами, але з гарними розумовими здатностями, що у них ані прекрасне виховання, ані тяжкий життьовий досвід не в спромозі були збудити моральних почувань (вболювання, сорому, любови до батків, братів та сестер, покута і т д.)? Багато говорять, що подібні моральні каліки з а в ж д и бувають малорозвинені і в розумовому відношенні. Другі знаходять у морально-недоумкуватих гарні, навіть „дивно-гарні" розумові здатності. У цьому питанні теоретичні обміркування часто заступали місце неупереджених спостережень та досвіду. Відсутність моральних понять (основна помилка інтелектуалістичної психології) ототожнювали з відсутністю моральних почувань; (основна помилка інтелектуалістичної психології) коли виявилась, що особливого „центру моралі" у мозкові, немає, почали говорити, що гарні розумові здатності не погоджуються з моральними дефектами.

Спостережливим людям нерідко доводиться зустрівати дуже розумних паскудників і високоморальних йолопів та недоумкуватих. Де-які доходять навіть до того, що заневняють, ніби високий розумовий розвиток лише у рідких випадках сполучається з гуманністю та добрістю. Це, звичайно перебільшення, але неповніше за все є все-таки уявлення, ніби моральні властивості тотожні з інтелектуальними здатностями, а з другого боку, ніби аморальність і злочинні схильності є неодмінними симптомами недоумства. Нам, лікарям-психіятрам, як на це цілком справедливо указують, доводиться експериментувати та спостерігати лише тих з недоумкуватих, що одночасно мають і моральні дефекти, через що вони і дійшли до конфлікту з зако

ном; в наслідок цього ми легко схильнемося переоцінювати випадки, коли недоумство і злочинні схильності трапляються одночасно. Крепелін, безусумнівно, правий, кажучи, що природжений злочинець нездатний стати на загальноприйняту точку погляду, не здатний до вищої духової праці, не здатний витворити собі суцільного життєрозуміння й світогляду, що йому взагалі не є властивий широкий погляд на діло. Але по суті цим лише сказано, що прирождені злочинці в інтелектуальному відношенні стоять не вище од загальної маси своїх сучасників, що так само нездатні витворити собі цілковитого життєрозуміння та світогляду. Знавці мешканців наших в'язниць (Бер, Кірн, Ашаффенбург та інш. Ber, Kirn, Aschaffenburg) часто вказували на те, що взагалі всі злочинці (виходить, не лише морально недоумкуваті) стоять на доволі низькому ступіні розумового розвитку.

Отже, досвід мусить вирішити чи завжди злочинці з прирожденними моральними дефектами бувають недоумкуваті і в інтелектуальному відношенні. З цією думкою згожуються, здебільшого навіть супротивники вчення про моральне недоумство, так що й вони цікавляться доказом присутности низького розумового рівня злочинців, користуючись випадками з власного спостереження та історіями хвороби, що наводяться у спеціяльній літературі; на їхню думку, їм пощастило це довести у що-до всіх розібраних ними випадків. Як на ознаки інтелектуальної обмеженности іноді вказують на несталість і непостійність вдачі і на нездатність провадити регулярне життя. Але це невірно. Напрямок та енергія думання визначається силою почувань, вони ж спонукають і до вищої розумової діяльности; але там, де панує притупленість почувань, там нема і непотрібної збуджуючої сили, а тому і здатности до вищої розумової праці. Але ж між усім цим і патологічним інтелектуальним недоумством—ще ціле прірва. Дальші докази низького розумового рівня злочинця вбачали також у тому, що він нарешті шкодить сам собі. Але при цьому не брали на увагу на те що богато з того, що є болісне для нас, для злочинця—байдуже. Кара й призирство суспільства його не зворушують: покута, сором, і честь для нього—зайві слова.

Виходить, уся суперечка, навколо питання про те, чи буває природжене моральне недоумство поруч з нормально розвиненим інтелектом, є в істоті звичайною грою поняттями; Мураль (V. Murali) цілком правий, кажучи, що „суть діла полягає не в тому, що трапляються прирождені моральні дефекти поруч з цілком нормальним інтелектом, а в тому, що існують люди з хворобливими завдатками, але з інтелектом, цілком достатнім для боротьби за існування, що, в наслідок своєї моральної пікчемности, лише шкодять і собі і суспільству".

Отже, ми дійшли до висновку, що моральне божевільство мусить бути віднесене не до категорії імбецілів, але до дегенеративного божевільства, бо прирождене знесилля розуму не може вважатися за конечну ознаку цієї хвороби.

Повернемося ж до розгляду різних форм прирожденого недоумства. Від недоумства імбецілика відріжняють, як більш легку форму психічної обмежености, туподумство (Debilität), що є перехідна ступінь до „фізіологічної" дурости або обмежености. Звичайними ознаками туподумства є: кепська сприятливість, нестала увага, що кепсько пристосовується, ненадійна пам'ять, повільний та одноманітний рух уявлень, поверхові міркування, мала комбінаторна здатність, мінливість почувань велика вповільненість, велике виявлення деяких потягів, і знесилені вольові імпульси, ознаки ці не завжди бувають усі разом.

Розумово недорозвинені діти дуже часто бувають недорозвинені і у фізичному відношенні. В сучасній педагогічній психології цьому роду туподумства уділяють багато місця, але більш з практичних, а не теоретичних міркувань. До дебілів відносяться нездатні учні наших шкіл, що не дорослі до вимог шкільного навчання. Кажуть, що число їх збільшується: присутність їх по школах стає тим почутливіша,

чим вище стають вимоги від учнів. Сучасні спроби очистити школу від непридатних елементів і прийти на допомогу до малоздатних, сприяють, по-перше, тому, що усовується шкідливість, яку приносять непормальні діти по школах, що пристосовані до середнього розумового рівня, і, подруге, тому, що усовують ту шкоду, що вони самі, у свою чергу, роблять шкільній справі. Оскільки велика нездатність учня—це повинні визначити шкільні лікарі разом з учителями; навчання пристосовуючись до кволіших духових сил туподумних, ведеться в особливих класах та допоміжних школах. [1]) Існують лікарсько-виховничі інститути, що є самостійні учебні та виховничі установи, де малоздатних розвивають на індивідуально-психологичних основах.

Надзвичайно цінні для справ освіти наших дітей є де-які сучасні спроби перереформувати постанову справ по народних школах; сюди відносятся, наприкл., система члена шкільної ради у Мангеймі Зікінгера (Sickingera). Від багатьох страждань та скорбот будуть позбавлені нещасні діти, від нудьги і марної втрати часу—нормально одаровані діти, коли лікар та вчителя стануть своєчасно дізнаватися про хворобливу причину неуспіху і почнуть слідкувати за тим, щоб від дитини не вимагалася того, що перевищувало б її природні здатності.

2. Нервово-хворі діти.

Де-котрі нервові хвороби, що з'являються вже в дитячому віці, шкідливо відбиваються і на психичному развиткові. Гострі захворіння мозоку викликають иноді довгочасні відмінювання у ньому, що клінично виявляється у знесиленні розумових здатностей. Чим молодша була дитина спочатку захворіння, тим більш цей недужий стан нагадує картину природженого недоумства. Часто ідіотизмом та недоумством імбецілика називають те, що в дійсності є недоумство від мозокової хвороби, що трапилася в дитячому віці.

З усієї маси инших нервових захворінь дитячого віку торкнемося тут ще лише двох, оскільки вони мають загальний інтерес. „Танок св. Віта"—це гостра інфекційна хвороба, звичайно цілком загойна, супроводжується хворобливими змінами в емоційний межі і в цих випадках діти стають дуже роздратованими; непокійна рухливість, що з'являється при легких формах, або спочатку захворіння, часто помилково приймається за пустоти (гримасування), і в такому випадкові з дитиною починають поводжуватися не так, як треба. Епілепсія — хвороба здебільшого згубна для психичного розвитку, коли вона з'явилася вже у дитячому вікові. Вона часто доводить до повільного розумового та емоційного отупіння, і навіть у тих випадках, коли рух хвороби не набуває особливо крутого обороту, вона ледве чи проходить для психичного життя цілком байдуже. Наступи епілепсії виявляються, крім корчових припадків зі зникненням свідомости, ще в сумному настрою в з'язку з нехіттю до життя, в запалі гніву і лютости з нікчемного приводу, в безпричинному „імпульсивному" втіканні, у ріжних недужних порываннях, у перебутному затемненню свідомости і у де-яких видимих ознаках психичного розладу. Постійним хворобним симптомом, що супроводжує навіть легші випадки, часто буває відмінення характеру у злий бік (виявляються егоістичність, бурчання, іпохондричність, неправдивість, роздратованість, огидне ханжество). Діти—епілептики роблять часто тяжкі злочинства; не одне безглузде жорстоке злочинство, зроблене підлітком хлопчиком або дівчинкою при блимчому ознайомленні з ним виявлялося, ділом рук дитини епілептика.

---

[1]) Сказане відноситься до Німеччини, де подібне навчання малоздатних широко роспоширене. У нас воно лише намічається, але гостро поставлене до організації під час сучасної революції на Вкраїні. (Прим. перекладача).

3. Нервові діти та діти-дегенеранти.

Ми відріжняємо від дітей, що страждають певними нервовими хворобами (перебутніми), дітей просто нервових, дітей психопатів, дегенерантів. Щоб уникнути непорозумінь, ми звертаємо увагу на те, що слово „дегенерант" вживається у медичній термінології не лише в „моральному" розумінні; дитина-дегенерант далеко не завжди буває негарною дитиною, нікчемною в моральному відношенні. Ця назва указує лише на те, що дитина, у наслідок хвороби, трохи відріжняється від більшости здорових дітей. Більшість дітей нервових та дегенератів має злу спадковість; це значить, що батьки їх або хто-небудь з предків були не зовсім нормальні психично, страждали на нервові хвороби, психичний розлад, запій, сифіліс, заподіяли самим собі смерть, були злочинцями або мали ексцентричну вдачу.

Відхилення від норми можуть у такому разі виявитися надто ріжноманітно иноді де-котрі химерні симптоми виявляються вже на протязі перших років життя (судороги підчас прорізування зубів, неспокійний сон, скрикування в ночі, велике підпадання страхові, запал, а особливо лякливість). Нерідко нервові діти бувають передчасно розвитневі.

Певній небезпеці цього роду звичайно підпадають так звані „вундеркінд'и" (передчасно розвиті діти). З роками у них починають з'являтися ріжні нервові симптоми. Характерна при цьому буває їх нервовість, певна дисгармонія у всій їх психиці. Надзвичайна їхня талановитість приходиться разом у однієї й тієї ж дитини з цілком незрозумілими дефектами. Емоційна збудженність буває здебільшого підвищена; навіть найретельнішому вихованню не завжди щастить розвити в дитині певне самоволодіння і притлумити її неспокійні і жагучі нерви. Часто спостерегаються у них гістеричні симптоми, під котрими я розумію не виявлення гістерії, як окремої хвороби, але звичайні де-які ненормальні психичні реакції на зовнішні дратування та на дратування середині нашого тіла. Шкільні успіхи таких дітей часто бувають дуже гарні; але вони часто коливаються. Діти ці звичайно легко все засвоюють, багато чого хутко затямлюють і легко навчають; але, не глядючи на це, дитина взагалі починає відставати від других через те, що вона ненормально хутко втомлюється; її увага хутко знесилюється, вона стає розсіяна і починає тяжитися заняттями.

Таким чином, у роботі починає бракувати стриманности. Пам'ять та сприятливість можуть бути дуже гарними; але хворобні переінакшування пам'яти у з'язку з багатою фантазією та психичною жвавістю часто ведуть до невинного фантазування та до шаленства. Як ми вже бачили вище, до дегенерантів належать і морально божевільні.

По наших школах є чимало таких нервових дітей. Зі збільшенням їх числа система викладання, що від усіх дітей вимагає одночасно одного й того ж по однаковому методу, стала непридатною і ось було закликано до реорганізації шкільних справ, до індивідуалізування викладання,—повстали нарікання на обтяження учнів та на шкідливі для здоров'я шкільні порядки. Нелегко відділити усе справедливе у цих вимогах від перебільшувань та помилок. У багатьох хибах сучасного виховання молоді, родина, безсумнівно, винувата значно більше за школу; я нагадаю лише про безглуздий та шкідливий звичай давати учням алкогольні питва, про дитячі вечірки та иншу суєту, чому дається так багато місця у житті заможних класів нашого суспільства. З другого боку, не можна все же не визнати, що не мало ненормальностів панує і в справі викладання. В той час, як північно-східній Німеччині де-котрим вчителям доводиться одночасно працювати з 150—200 дітьми, вимоги індивідуалізації навчання дітей є чисте нелкування.

Коли по де-яких учебних установах щоденні заняття школярів тривають 12—14 годин, то це суперечить психології, шкідливо з погляду гігієни і тому потрібує відмінення. Таким чином, де-які з численних вимагань, що висунуті у боротьбі за шкільну реформу, є цілком обгрунтовані. Сюди належать такі:

1. Скорочення числа учнів шляхом відчинення рівнобіжних класів; школи, особливо народні школи, дуже терплять від переповнення, так що вчитель не має можливости звернути більшу увагу на окремих дітей та знайомитися з їх індивідуальністю. З психологичної точки погляду класа мусить рахуватися переповненьою, коли число учнів перевищує 50.

2. Скорочення уроків, що даються до дому, для того, щоб дитині залишалося досить часу на спочинок, сон та прогулку на чистому повітрі. Лекції не мусять починатися раніш 8 годин.

3. Доцільний розподіл учебних годин, відповідно психологичним принціпам; особливо треба при цьому погоджуватися зі здатністю дітей утомлятися та зі властивістю окремих учебних предметів утомлювати їх. Коли лише можливо, то бажано розділення учнів по їхнім здатностям.

4. Скорочення нудного завчання на пам'ять; що—найширше вживання наочного навчання. Розвиток спостережливости, викладання малювання, ліпки взагалі, збуджування активности. Більш предметового навчання, менш словесного.

5. Збільшення перерв між окремими годинами остільки, щоб досягнути повного відпочинку. Скорочення числа уроків після обіду.

6. Установлення достатньої кількости посад шкільних лікарів, що свідомі у психології та психіятрії; ця посада для них мусить бути головною, а не побічною. Обов'язки їхні мусять складатися не лише в лікуванні хворих, але у спостереженні за здоровлям усіх учнів взагалі, в огляді усіх, що знов вступають до школи, усіх, що чим-небудь вражають вчителя, усіх дітей, що захворіли під впливом шкільного режиму, і у вивченні всіх дефектів органів почування учнів (тугоухости, вад зору).

7. Скорочення числа екзаменів і инша оцінка екзаменаційних результатіові, де більше значіння мусить надаватися одзивам учителя про знання та поведінку учня на протязі усього шкільного року. Знайомство учителів з психологією.

Чи пощастить нарешті витворити такі психологичні методи досліджування, щоб за їх ньою допомогою шкільний лікар з самого початку був в спромозі об'єктивно пізнавати дітей психично ненормальних, а особливо тих, что ненормально стомлюються, і завчасно усувати їх зі шкіл нормального типу—це покаже найбутнє.

Досягнення цих цілів, звичайно є дуже бажане в інтересах нашої шкільної молоді.

4. Душевно-хворі діти.

Коли не лічити ріжних вроджених форм недоумства, душевні захворювання трапляються в дитячому віці дуже рідко. Все ж таки, більшість ріжних форм психичного розладу, що трапляються в дорослих, можливі у виключних випадках і у дітей. Де які періодичні психози, що доводять дорослого до лікарні божевільних, являються ледве помітними вже у дитинстві. Особливо велике значіння має той факт, що малоздатні діти і дуже талановиті діти цеб-то такі, що на них родина та школа покладають великі надії, на послідку, а саме, при половій достиглости, нерідко захворюють психичним розладом, так званим юнацьким недоумством, що нерідко перевертає їх у цілковитих розумових инвалидів. Що разу, коли роками полового розвитку з'являються у психиці дітей хвилерні переміни, незрозуміле знесилення працездатности в з'язку з відхиленнями в царині почувань та волі, належить дослідити, чи не мають тут місця хворобні процеси. Що разу, коли оце юнацьке божевілля залишається непомічене з самого його початку, можливі серьозні наслідки; через це треба вимагати від шкільного лікаря грунтовного знайомства з найважливішими явищами психіатрії.

ДОДАТОК.

Діти з дефектами зовнішніх органів почувань.

Значіння окремих видів вчувань для психичного розвитку людини дуже ріжне. Нюха може не бути абсолютно, і психіка людина втеряє від цього не багато; те ж відноситься і до смаку. При цілком здоровій психичній організації у всіх инших відношеннях подібні прогалини в царині вчування трапляються рідко. Тактильні пізнавання зовнішнього світу обумовлюється органами дотику нашої шкіри і органами дотику, що лежать глибше (у м'язах, співчленених та звязках) про все величезне значіння цього роду пізнання вже було казано вище. При нормальному розвитку центральної нервової системи у всіх инших відношеннях, повної відсутніти цієї функції з першого ж дня нарождення не трапляється. Велику небезпеку становить сліпота, природжена або що наступає першими роками життя; а ще більше тяжкі наслідки тягне за собою природжена глухота, що обумовлює завжди й німоту. Ми вже бачили, що мова є найважливішим засіб вищого психичного розвитку людини; отже стає цілком зрозумілим, що глуховімий без навчання залишається недоумкуватим. Зате навчання, у наслідок якого оці глуховімі, не дивлячись на відсутність слуху, починають розуміти инших людей і порозумітись з ними, доводить їх иноді до високого ступню душевного розвитку. За допомогою дотику, мацання, а особливо за допомогою мови, сліпий значно легше досягає середнього рівня душевного розвитку, ніж глухий. Витончена тактільна почутливість у сліпця та витончене розуміння чужих виразних рухів у глуховімих є наслідки довгочасної вправи та напружевої уваги; все це загальновідомі факти; оця витонченість обумовлюється не будовою органів почування (шкіра та вухо у сліпих, очі у глуховімих), але повільним досконалішим розвитком відповідних частин людського головного мозоку, де грунтуються душевні процеси дотику слуху, зору.

Особливо великий психологичний інтерес мають описи психичного розвитку глуховімих сліпців, що досягли надто високого розумового розвитку, завдяки упертій працьовитості та вмілому навчанню; випадки ці є живий доказ того, до якого ступню людська натура вміє сама собі допомогти, коли лише нормально функціонують частини головного мозоку, що обумовлюють духове життя. Не можна не дивуватися, читаючи про долю Лаури Бріджмен та Елен Келер. Ми бачимо тут, яке величезне значіння для розвитку розуму та тями має вроджена схильність, оця могутня сила, завдяки якій духові здатності починають розвиватися, не дивлячись на всю бідність та одноманітність зовнішніх вражінь. У Елен Келер коло відчувань, обмежувалося майже одним дотиком, (нюх, смак вкус, теплові вчування у психичному житті людина істотної ролі не відограють), але одержала у юних роках освіту, однакову з американськими студентами, зробилась нарешті талановитою письменницею і не є чужа естетичній насолоді красою природи і пластичним мистецтвом. За посредництвом дотьку вона ознайомилось з язиком розмовної речі; її сприятлива душа засвоїла все, що переказала їй про науки і мистецтво її дивна учителька Ені Сіліван, що користалася абеткою сліпих; з великим завзяттям взялася вона за книги белетристичного та історичного змісту, вглиблялася у Гомера, Шекспіра та Шілера; її дивоглядна сила волі допомогла їй здолати всі труднощі навчання, підлягти іспитам разом зі своіми ровесниками-мужчинами і занятися спортом (їздою верхи та на велосипеді), словом, зробила з неї „справжню людину“ Сенсуалістична психологія, що домагалася звести все наше психичне життя на ассоціяції між ріжними вчуваннями та уявленнями, цілком безсильна пояснити випадок душевного розвитку цієї цікавої дівчини. Її поодинокі відчування (мацання, нюх, вілчування теплоти, сприятливість до струшення тіла та до переміни погоди), певно,

особливо гострі: вона пізна знайомих по запаху навіть на де-якійсь далечині. Проте, не дивлячись на всю гостроту вчувань та спринять, високий ступінь її умового розвитку залишився б цілком незрозумілим, коли б усе вище духове життя, все логичне думання, зводилося до механичного сціплення репродукованих вчувань. Не існує, правда, вроджених уявлень та понять, але за те існують вроджені та унаслідовані схильності до уявлення, думання, логичного абстрагування, силогізму і т. д. Багато нового та цінного відкриває педагогам хід розумового розвинення Елен Келер і по питанню про навчання мови і думання; я пропоную читачам прочитати про це цікаву книгу Вільяма Шгерна *(Nellen Keller, Berlin, Reütte und Reichardt 1905).*

Систематичні досліди по методам новішої експериментальної психології, безсумнівно, освітлюють ще багато де-чого в ході душевного розвитку людей з дефектами в органах почувань; в цій царині досі ще панує лише одна теорія.

Маючи на увазі інтерес, що зростає по широких колах, до психології здорової та ненормальної дитини, можна предбачати, що недалеко той час, коли молода галузь психології буде в Німеччині викладатися вчителям та вчителькам також, як це вже робиться у теперешній час у Америці та Англії. А лише з'являться психологично освічені учителі, дитяча психологія почне хутко розвиватися далі, грунтовніше знайомство з еволюцією душевного життя чоловіка не забариться збагатити також і загальну психологію.

Малюнки

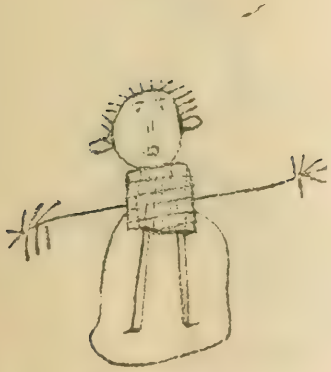
Мал. 1

Мал. 1. Вибраження на пам'ять. Типичний рисунок без закінченого вибраження корпусу. Чиста схема. Рисунок 7-річної дівчинки, що не рисувала дома і не мала дома книжок з картинками.

Мал. 2

Мал. 2. Вибраження на пам'ятЧиста схема. Закінчене вибраження корпуса є відсутне.

Рисунок 6-річної дівчинки, що ня має дома книжок з малюнками. Вибражения у профіль з двома очима.

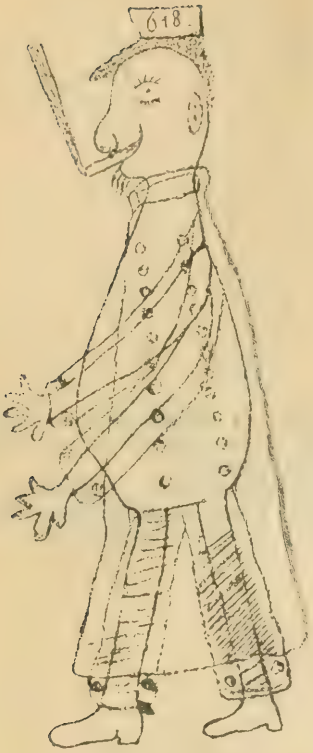


Мал. 3

Мал. 3. Вибраження на пам'ять Чистая схема. Корпус у виді прямокутника. Є вибраження плаття. Рисунок 7-річної дівчинки, що не має дома книжок з малюнками.

Мал. 4

Мал. 4. Вибраження на пам'ять. Чиста схема. Корпус у виді неправильного кола. Рисував 4-річний хлопчик, що не мав дома книжечок з малюнками.



Мал. 5

Мал. 5. Чистая схема. Корпус виображається за допомогою кривих ліній. На фігурі кучерська шинель, штани і форменна фуражка. Гудзики.

На обшлагах нарисовані подвійно, також, як і (помилково) на штанах. Рисунок виображає батька, вагоновожатого електричного трамваю. Рисував 10-річний хлопчик, що рисував дома, не маючи на дому книжок з малюнками.

Мал. 6

Мал. 6. Спроба передачі характерних форм. Рисував 14 річний хлопчик, син маляра вивісок. У хлопчика нема дома книжок з малюнками, але він звичайно бачить, як працює його батько. Твердий рисунок. Ясне уявлення глядного образу. Головне, одаренність пам'ятью. При дальшому довершенствованні не оправдав надій що на нього покладали.

Мал. 7

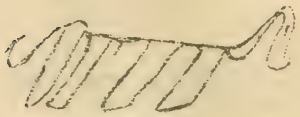
Мал. 7. Виображення чоловіка з натури з передачою характерних форм. Портрет дівчини-сусідки 13-річного хлопчика А. Г., що має виключний дар, син поденного. Хлопчик досить тямовитий, вчиться *скульптурі*, досить пильний, а тому багато обіцяє.

Мал. 8.

Мал. 8. Вибраження чоловіка з натури з передачою характерних форм. Рисував той же хлопчик (див. рис. 7). Вибраження батька, постійної моделі хлопчика.

Мал. 9

Мал. 9. Вибраження коня на пам'ять. Чиста схема. Рисунок 6-річної дівчинки, що не має книжок з малюнками і що дома не рисує.



Мал. 10

Мал. 10. Вибраження коня на пам'ять. Рисунок 9-річного хлопчика, що рисує і дома, але, що не має дома книжок з малюнками.

Мал 11

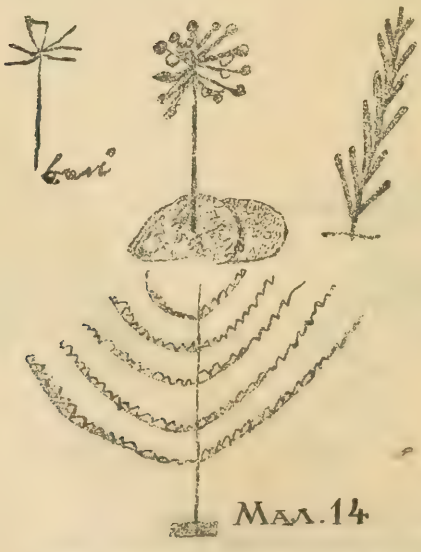
Мал. 11. Вибраження на пам'ять коня зі спотереженням його характерних форм. Рисував 8-річний хлопчик, син маляра. У хлопчика є вдома книжки з картинками. У школі за рисування одержував кепські (!) бали. На протязі послідуючих трьох років дальніших успіхів у рисуванні коней не зробив, скорше пішов назад.

Мал. 12

Мал. 12. Вибраження квітків на пам'ять. Чиста схема. Рисунки дівчаток 6—7 років.

Мал. 13

Мал. 13. Вибраження квітки на пам'ять. Рисунок 13-річн. хлопчика, що не рисував дома і не мав книжок з малюнками.

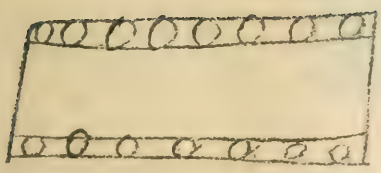


Мал. 14

Мал. 14. Вибраження дерева на пам'ять. Чиста схема. Рисунки дітей 6, 7, 8, 11 років. Почасті мітлоподібна схема, почасті гільчаста схема.

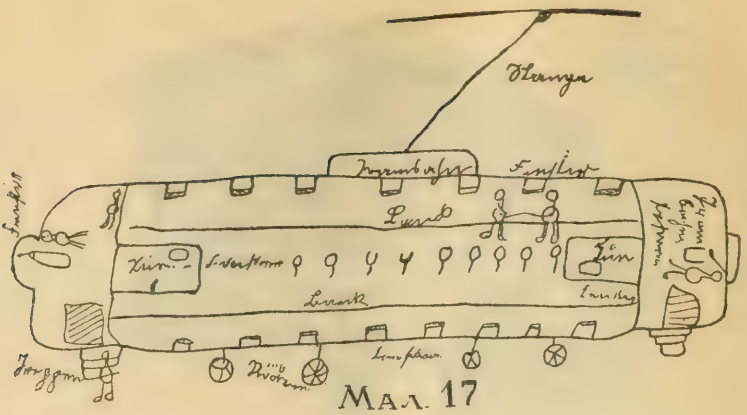
Мал.15

Мал. 15. Вибраження дерева на пам'ять. Пластичне характерних форм. Рисунок 13-річного хлопчика, що має дома книжки з картинками і що дома рисує.



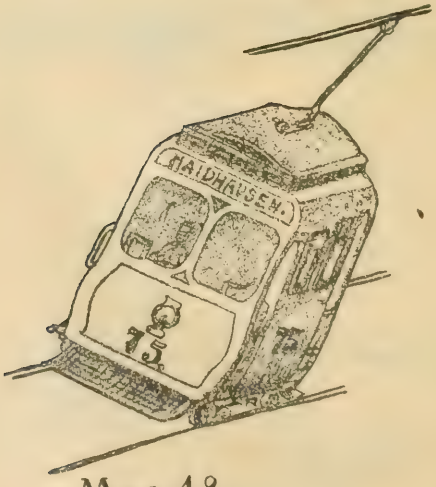
Мал.16

Мал. 16. Вибраження вагону електричного трамваю на пам'ять. Цілком примітивне вибраження. Рисунки дівчаток 7 і 10 років, що дома рисують, але не мають книжок з малюнками.



Мал. 17

Мал. 17. Виображення на пам'ять вагону електричного трамваю. Чиста схема. Рисунок 12-річної дівчинки. Цікавий тим, що виображає вагон у *поперічному розрізі.*



Мал. 18

Мал. 18. Виображення вагону електричного трамваю. Додержування перспективи. Рисував 13-річний хлопчик, що дома рисує, але не має дома книжок з малюнками. Цікаве в виображення боку.

ЗМІСТ.

Стор.

Передмова автора 5
Вступ 6

ЧАСТИНА ПЕРША.

Психологія дитини молодшого віку.

До історії психології дитини 7
Методи досліджування психології дитини 10
Література по психології дитини 12
Поділ дитячого віку 14
Душевне життя немовлятка (грудної дитини) 15
Розвиток дитини у першій рік життя 23
„ мови у дитини 26
„ уваги „ 32
„ почувань „ 33
„ дитячої волі 36
„ думання у дитини 37
Дитяча неправда 42
Потяги дитини 44
Дитячі іграшки 45
Відріжнення полу в первісному дитинстві 47

ЧАСТИНА ДРУГА.

Психологія дитини шкільного віку

Загальний огляд 49
Коло уявлень дитини при вступі її до школи 51
Увага учнів 53
Пам'ять учнів 57
Розумова працездатність учнів 70
Наука про втому учнів 73
Типи реакції та міркування. Психичний темп . . . . . —
Почерк дитини 80
Здатність учнів висловлювати власні думки у письмі 80
Дитина і мистецтво 82
Кінець дитинства. Полова достиглість . . . . . —

ЧАСТИНА ТРЕТЯ.

Психично-ненормальні діти.

1. Недоумкуваті діти 80
2. Моральне божевілля . . . . . —
3. Нервово-хворі діти 94
4. Нервовні діти і діти-дегенерати 95
5. Душевно-хворі діти 96

Додаток.

Діти з дефектами зовнішніх органів почувань 97

LIBRARY
JUNE
23

PLEASE DO NOT REMOVE
CARDS OR SLIPS FROM THIS POCKET

UNIVERSITY OF TORONTO LIBRARY

BF
721
G38
1922
c.1
ROBA

UTL AT DOWNSVIEW
D RANGE BAY SHLF POS ITEM C
39 11 15 19 01 024 3